



Repositorio Digital Institucional
"José María Rosa"

Universidad Nacional de Lanús
Secretaría Académica
Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental

Adela Castronovo

El ingreso a la Universidad de los mayores de 25 años sin título secundario contemplado en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior

Tesis presentada para la obtención del título de Maestría en Metodología de la Investigación Científica

Director de la tesis

Juan C. Geneyro

El presente documento integra el Repositorio Digital Institucional "José María Rosa" de la Biblioteca "Rodolfo Puiggrós" de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

This document is part of the Institutional Digital Repository "José María Rosa" of the Library "Rodolfo Puiggrós" of the University National of Lanús (UNLa)

Cita sugerida

Castronovo, Adela. (2009). El ingreso a la Universidad de los mayores de 25 años sin título secundario contemplado en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior [en Línea]. Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Humanidades y Artes
Disponible en: http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/Tesis/MAMIC/031716_Castronovo.pdf

Condiciones de uso

www.repositoriojmr.unla.edu.ar/condicionesdeuso



www.unla.edu.ar
www.repositoriojmr.unla.edu.ar
repositoriojmr@unla.edu.ar



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTE

TESIS DE MAESTRÍA EN
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

**EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES DE 25
AÑOS SIN TÍTULO SECUNDARIO CONTEMPLADO EN EL
ARTÍCULO 7 DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

MAESTRANDA: ADELA CASTRONOVO

DIRECTOR: JUAN CARLOS GENEYRO

LANÚS, OCTUBRE DE 2009

*A la memoria de Noemí Abella
primera ingresante y
graduada, en la UNLA y en el país,
de Licenciada en Trabajo Social por medio del artículo 7.
Alumna, compañera, colega y amiga*

ÍNDICE

ÍNDICE	3
TABLA DE ABREVIATURAS	5
INTRODUCCIÓN	6
EL PROBLEMA, LAS HIPÓTESIS, LOS OBJETIVOS	12
CAPÍTULO I: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS	16
1.1 REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS	18
1.2 EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES	22
1.2.1 LAS TRADICIONES TEÓRICAS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL	26
1.2.2. EXPLICACIÓN Y COMPRESIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES	36
1.3. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO	37
1.4. LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO	41
1.5. POSICIONES METODOLÓGICA	42
1.5.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y/O CUANTITATIVA	42
1.5.2. ELECCIÓN DEL TIPO DE INVESTIGACIÓN	51
1.5.3. SISTEMA DE MATRICES DE DATOS	44
1.5.4. UNIVERSO	55
1.5.5. UNIDADES DE ANÁLISIS	55
1.5.6. RECOLECCIÓN DE DATOS	55
1.5.7 SELECCIÓN DE CASOS	57
1.5.8. DIMENSIÓN TEMPORAL	57
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	58
2.1. CAPITAL CULTURAL	58
2.2. LOS SABERES DEL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL	62
2.3. LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-TRABAJO	68
2.4. LOS SABERES ACADÉMICOS	71
CAPÍTULO III: ANTECEDENTES Y EXPERIENCIAS VARIAS.	77
3.1. ANTECEDENTES DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD SIN ACREDITACIÓN DEL NIVEL MEDIO.	77
3.3.LA SITUACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA	91
3.3.1. EL CASO DE ESPAÑA	95
3.4. ANTECEDENTES EN AMÉRICA LATINA	98
3.4.1. CHILE	99
3.4.2. PERÚ	99
CAPÍTULO IV – EL ARTÍCULO 7 EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS	102

4.1. ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS LABORALES	104
4.2. DISTRIBUCIÓN POR CARRERAS ELEGIDAS POR LOS INGRESANTES	108
4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN INGRESANTE	110
4.4. DESEMPEÑO ACADÉMICOS DE LOS INGRESANTES	113
4.5. DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LOS INGRESANTES	115
4.6. MEDIOS DE INFORMACIÓN	116
4.7. SABERES Y EXPERIENCIAS PREVIAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO	119
<u>CONCLUSIONES</u>	<u>123</u>
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	<u>127</u>
<u>ANEXO I: MODELOS DE EXÁMENES</u>	<u>131</u>
<u>ANEXO II: ENCUESTA</u>	<u>137</u>
<u>ANEXO III: CUADROS</u>	<u>138</u>

TABLA DE ABREVIATURAS

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CEDEFOP: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

CINTERFOR: Centro Interamericano para el Desarrollo del conocimiento en la Formación profesional

CS: Consejo Superior

DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación

FOMIN: Fondo Multilateral de Inversiones

GAU: Gestión Ambiental Urbana

LES: Ley de Educación Superior

LOCE: Ley Orgánica Constituyente de Enseñanza (España)

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación del sistema Educativo (España)

PEA: Población Económicamente Activa

UNLA: Universidad Nacional de Lanús

UNO: Universidad Obrera Nacional

UPA: Universidades Populares Argentinas

UTN: Universidad Tecnológica Nacional

INTRODUCCIÓN

En 1994 el Congreso Nacional sanciona la Ley de Educación Superior (Ley 24.521) que regula la actividad, como su nombre lo indica, de la actividad académica a nivel superior, tanto universitaria como no universitaria. Los registros de la Biblioteca del Congreso dan cuenta de un frondoso debate tanto en las comisiones como en el recinto, sobre los diferentes artículos de esta ley, con especial énfasis en la gratuidad, la autonomía y los distintos órganos de gobierno y control. En muchas ocasiones las discusiones de los legisladores son profundas e interesantes. En ese registro de casi mil páginas sobre las discusiones y los aportes parlamentarios, no existe ni un solo renglón de discusión, cambio de ideas, sugerencias o aportes sobre el ingreso a las universidades de aquellas personas que no tienen acreditado el nivel medio de enseñanza. Esta posibilidad de ingreso a la universidad de los mayores de 25 años que no han realizado o finalizado sus estudios de nivel medio, lo establece el artículo 7 de la *Ley de Educación Superior*. Según dicha disposición, para poder acceder a los estudios superiores los interesados deben tener experiencia en el área que desean estudiar. El ingreso a través de esta modalidad es válido solamente para la universidad en que se rinde el examen y sólo para la carrera en la que se puede acreditar la experiencia. Con variadas formas de implementación en las distintas universidades, esta modalidad de ingreso posibilita la vinculación de los saberes del trabajo con la reflexión teórica de un campo disciplinar.

La ausencia de un mínimo debate sobre este tema en el marco de la sanción de la ley, probablemente haya producido un desconocimiento acerca de esta normativa, tanto por parte de los virtuales beneficiados como por el lado de los docentes y directivos de las universidades.

El marco socio-político y económico de la década del 90, época en la cual fue sancionada la LES, muestra un mundo inserto en un modelo neoliberal, con una sobrevaloración de la educación como preparación para el trabajo y con precarias condiciones laborales y salariales que indicaban un predominio del mundo financiero por sobre el de la producción. El individualismo y la educación por competencias prevalecieron en la formación de los jóvenes de la época, así como una fuerte

necesidad de poner en funcionamiento la educación continua, la formación a lo largo de toda la vida.

Otra causa que podría explicar la ausencia de debate acerca de este artículo, sería que las leyes educativas sancionadas en la década fueron tomadas de las Leyes de Educación españolas que habían dado marco legal a la Reforma Educativa de ese país. España incluyó el ingreso de los mayores de 25 años sin título de nivel medio en la legislación, dándole una promoción oficial que no tuvo en Argentina.

Es en este marco que observamos una importante *falta* de información y de desarrollo teórico sobre el tema, que al mismo tiempo que nos llama la atención, agudiza nuestro compromiso por realizar un aporte al conocimiento de la presente problemática. La desinformación se presenta a nivel de potenciales alumnos, pero también entre profesionales, docentes, alumnos y funcionarios universitarios. Fue esa desinformación, ese desconocimiento de lo que constituía un artículo de una Ley nacional que brindaba importantes alternativas a los individuos que habían transitado historias culturales y sociales significativas, lo que más inquietó y motivó la indagación de este tema.

Esta falta de debate, de discusión, de información acerca de la posibilidad de ingresar a la universidad acreditando los saberes del trabajo y la experiencia fue la motivación para ahondar un poco más en el tratamiento de este asunto.

Por esa razón, podría decirse que el tema de este trabajo es el ingreso a la universidad de los mayores de 25 años que no poseen el título de nivel medio, como una forma de dar luz a una situación que se viene desarrollando en las sombras, de hecho, pero con poca o nula difusión, sin información estadística y con enormes diferencias de tratamiento institucional entre las distintas universidades.

El artículo 7 de la Ley 24521 de Educación Superior, establece:

Artículo 7.

Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

La Universidad Nacional de Lanús incluyó esta modalidad de ingreso desde el comienzo de sus actividades académicas, comprendiendo asesoramiento a interesados, entrevistas, elaboración aplicación y corrección de exámenes y seguimiento de los ingresantes. La particular composición del universo de los ingresantes de acuerdo a esta modalidad fue, durante estos años, un motivo de análisis, así como lo fueron las diferentes maneras de implementar la mencionada ley en las distintas instituciones universitarias de nuestro país.

En diciembre de 1997 aprobó el examen la primera ingresante, que realizó el Curso de Admisión para la carrera de Trabajo Social en febrero de 1998. Esta persona se transformó, también, en la primera egresada de los que entraron a la Universidad por esta modalidad y, al mismo tiempo, fue la primera en el país. A partir de allí cada año fueron ingresando personas para las distintas carreras, llegando a un total de 90 estudiantes, cuyo desempeño académico y tránsito por la universidad es analizado en el capítulo IV de la presente tesis.

Este trabajo se considera relevante para la institución en la cual está enclavado y para el sistema universitario en general, para conocer con mayor profundidad qué es lo que ha sucedido con los ingresantes de acuerdo a los diferentes modos de implementaciones de este artículo. De este modo, se propone realizar una mirada, tanto de los distintos antecedentes del mismo como de las diferentes formas en que éste viene siendo implementado por las instituciones universitarias de nuestro país.

Son muchas las preguntas que han acompañado estos años de gestión de ingreso en los cuales, cada ciclo lectivo, muchas personas llegaron interesadas en ingresar a la universidad por el Artículo 7.

¿Cuáles son los motivos por los que estos estudiantes debieron abandonar sus estudios secundarios?

¿Qué ha cambiado para que resuelvan que quieren estudiar en la universidad?

¿Cómo es su desempeño en las respectivas carreras?

¿Presentan diferencias en su rendimiento con los estudiantes que han acreditado su nivel medio?

¿Cuál es el perfil de los ingresantes por el Artículo 7 de la Ley de Educación Superior?

En esta instancia, también comenzaron a emerger un conjunto de interrogantes vinculados con los motivos de la mencionada desinformación y de la posición de la academia respecto a esta posibilidad que se le brinda a los mayores de 25 años: ¿por qué no se difunde más este artículo?, ¿es posible que algunos docentes y funcionarios universitarios —aún los de más alto nivel— desconozcan que existe esta posibilidad de ingreso? ¿Es *desconocimiento* o es *negación*, desacuerdo silencioso? ¿Por qué en los avisos publicados en los medios gráficos la mayor parte de las universidades no explicitan esta opción? ¿No es llamativo que en las páginas web de muchas universidades nacionales y la mayoría de las privadas no existe ninguna información al respecto? ¿La ausencia de consenso al momento del debate parlamentario podrá estar detrás de este ocultamiento o vacío de información? Estas cuestiones, que no formaban parte del proyecto previo de este trabajo, fueron apareciendo durante su elaboración. Se observa, una vez más, cómo aspectos no contemplados en el tratamiento de un problema, inciden en él.

En ese sentido, no es difícil relevar la situación paradójica que se configura cuando los mismos miembros de las universidades (autoridades, docentes) que critican el nivel de la escuela media, se resisten a aceptar a aspirantes universitarios que no posean la acreditación otorgada por estas mismas instituciones. El *conocimiento es poder* — suele indicar el sentido común—, pero también lo es la acreditación: la certificación del paso por la educación formal (y sobre todo por determinada escuela) se constituye en un elemento central del que no se puede prescindir en una carrera educativa. “*El talento y la inteligencia históricamente han estado asociados a los juicios de excelencia en las instituciones escolares.*”,¹ sostiene la pedagoga Carina Kaplan.

Sin duda, esta posición de algunos integrantes de la comunidad académica sobre el ingreso a la universidad podría explicar el vacío de información, el silencio, el desconocimiento acerca de esta posibilidad que la legislación le ofrece a quienes no pudieron transitar los carriles formales de su educación. Esta postura no es matizada,

¹ KAPLAN, Carina. (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue, pág. 100.

siquiera, cuando se advierte que en muchos casos no es que no se haya transitado el nivel medio sino que sólo se adeudan algunas materias, lo que impide, no obstante, la acreditación final. Es mejor, otra vez, poner un manto de silencio sobre esta relevante problemática de interés social y cultural.

Dicho silencio se ve reforzado, además, por la aparente imposibilidad de negar o cuestionar abiertamente la oportunidad de que los mayores de 25 años que no han podido transitar por el sistema educativo formal ingresen a la universidad: esta opción —trasfondo posible del *silenciamiento*— parece vedada por el cariz antidemocrático y excluyente que lleva —o parece llevar— inscripto. Así, el desconocimiento hace que pocas sean las voces a favor y el miedo a la estigmatización hace que escasas sean las voces en contra.

Sin embargo, el silenciar, el no informar son, claramente, modos de posicionarse frente a este artículo y, en términos más generales, frente a la validación de los saberes vinculados a la experiencia y al trabajo.

El conocimiento adquirido en la vida, en el trabajo, en los distintos recorridos ocupacionales y fortalecidos por la experiencia y el saber-hacer parecería no ser aceptado por la academia, por quienes consideran que es el sistema educativo, y solo él, el que puede acreditar, certificar, lo que sabe una persona.

La relación entre el saber de la experiencia, del trabajo y el académico, entre lo que las personas aprenden en el transcurso de sus vidas y lo que forma parte de sus aprendizajes formalmente acreditados, han constituido y constituyen un eje de discusión trascendental para esta investigación. Al respecto, Luis Garcés sostiene

*“Qué enseñar y qué ocultar, a quiénes enseñar y a quiénes excluir, qué cosas enseñar a quienes y qué saberes distribuir a otros, quienes desempeñarán los roles sociales más rudimentarios vinculados al trabajo manual y a qué sectores se reservará el acceso a un desempeño intelectual, han sido las dicotomías que planteó el esquema de dominación en nuestra América Colonial”.*²

² GARCÉS, Luis. (2007) “La formación para el trabajo en el sistema educativo. Una mirada histórica”. En *¿De la escuela al trabajo?* Garcés L. (comp) Buenos Aires, Ediciones del Signo. Pág. 22

Las siguientes son las cuestiones centrales que han atravesado los años de profundización del problema de estudio de este trabajo.

Por un lado, la relación entre los saberes del trabajo y los saberes intelectuales y el papel que las universidades, especialmente las públicas, tienen en el reconocimiento de los saberes obtenidos por fuera del sistema formal, los logrados en la experiencia cotidiana en ámbitos laborales vinculados con los estudios que se pretenden seguir. Cómo se distribuye el saber, en forma especial el saber académico y la apertura del mundo universitario hacia quienes desean saldar deudas de estudio obtenidas en sus propias trayectorias laborales y estudiantiles. Largo y sinuoso ha sido el camino que se debió recorrer. Largo, quizá por la dinámica propia del trabajo de gestión, por la escasez de tiempo para sistematizar las reflexiones pertinentes a la propia experiencia. Sinuoso porque, al pretender ampliar la perspectiva más allá de la institución de pertenencia aparece la dificultad para acceder a la información de cada universidad y los datos oficiales provenientes del Ministerio de Educación sobre el tema. Sinuoso, porque a lo largo de la investigación, se vieron aflorar posiciones ideológicas explícitas e implícitas sobre la aplicación de este artículo de una Ley Nacional, posiciones vigentes en docentes y autoridades de distintas universidades que, parecerían condicionar la posibilidad que dicho artículo le ofrece a los aspirantes.

También ha atravesado este trabajo, el concepto de *capital cultural* que se inscribe en la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, para quién este concepto constituye la clave para dar cuenta de la estructura y el funcionamiento del mundo social. En el capítulo II titulado Marco Teórico se desarrolla el tema. Se explora, también, un tercer concepto, aquel que se configura a partir de la relación *universidad-trabajo*; tema que ha sido analizado en otros trabajos, fundamentalmente en lo se refiere a la misión de la universidad en la formación para el mundo del trabajo y de la empresa. Se intenta aquí contemplar la relación inversa que se produce en la aplicación de esta modalidad de ingreso a la universidad, donde el trabajo antecede a la universidad. Por último, analizaremos las características del saber académico y el reconocimiento de los conocimientos obtenidos en otros trayectos educativos.

Este trabajo se compone de cuatro capítulos, conclusión y anexos. El primer capítulo está destinado a desarrollar la fundamentación metodológica que da marco al trabajo, habida cuenta de que se trata de la acreditación de un estudio de posgrado cuyo tema central es la metodología de la investigación. El segundo capítulo comprende el marco teórico sobre el cual se asienta el trabajo, con el desarrollo de los conceptos fundamentales para pensar esta problemática propia del mundo universitario. En el tercer capítulo se da cuenta de los diferentes antecedentes y experiencias que se han podido encontrar con referencia a la acreditación de los saberes del trabajo por parte del sistema educativo formal. Dicha información se buscó desde el punto de vista histórico, encontrando interesantes experiencias desde los comienzos del siglo XX en nuestro país y por otro lado, dando cuenta de los avances que en los últimos años se están realizando en otros países de la Unión Europea y América Latina. El cuarto capítulo se centra en la forma en que se implementa el ingreso por el Artículo 7 en la Universidad Nacional de Lanús y, especialmente, en conocer el perfil de los estudiantes que componen el universo de los ingresantes por esta modalidad. Aquí se incluye lo manifestado por directores de carrera, estudiantes y graduados de la UNLA.

A la hora de concluir este trabajo, resulta insoslayable manifestar mi agradecimiento a la Universidad Nacional de Lanús por haber permitido el acceso y utilización de los datos de este trabajo; al Director de Tesis, Dr. Juan Carlos Geneyro por su valiosa orientación y sus sustanciales recomendaciones y correcciones. También es necesario hacer extensivo el agradecimiento a todos quienes contribuyeron a la elaboración y escritura de este trabajo, compañeros de estudio, de trabajo, Directores de Carrera, estudiantes y, en especial, a Diego Picotto, quien leyó y corrigió la redacción, con atención y afecto, de los sucesivos borradores

EL PROBLEMA, LAS HIPÓTESIS, LOS OBJETIVOS

El interés del problema motivo de la investigación central de esta tesis tiene un origen múltiple. En primer lugar, se vincula con la reflexión sobre la propia práctica, con la natural inquietud que acompaña la actividad docente y que lleva a la

formulación de sucesivas preguntas y a la búsqueda de respuestas. La Coordinación del Ingreso a la Universidad Nacional de Lanús en sus diferentes modalidades, también incluye la instancia del ingreso de los mayores de 25 años sin título secundario, contemplado en el Artículo 7° de la Ley de Educación Superior. Al llevar adelante estas tareas desde 1997, existe una consubstanciación con el tema, que impulsa un marcado interés por esta problemática y una imperiosa necesidad de reflexionar y re-pensar la práctica desarrollada en todos estos años.

En segundo lugar, la ausencia sostenida de información y teorización sobre la implementación de esta modalidad de ingreso que la constituye en un tema vacante y con necesidad de profundizar y ordenar los datos disponibles..

En tercer y último lugar, el presente trabajo tiene por objeto cumplir con un requisito de acreditación que, al mismo tiempo, aporte al mundo académico una mirada original y genuina que dé cuenta de los motivos antes mencionados.

En la determinación del tema del proyecto de tesis, es bueno recordar a Wainerman cuando dice:

Nadie me había dicho que no hay un tema, sino que el tema es producto de intereses, conocimientos y circunstancias histórico-político-económicas e institucionales³

Al problema de investigación enunciado en el presente trabajo debe ser observado con dos salvedades que son necesarias destacar:

Por un lado, la implicancia personal en el problema y en el objeto de investigación. La responsabilidad institucional en el área de gestión responsable del ingreso de los mayores de 25 años sin título secundario, ejercida a nivel unipersonal, necesariamente presenta un involucramiento que pone en riesgo la objetividad o la distancia entre objeto y sujeto de estudio necesarios en un trabajo científico. Por el otro, la vivencia de una forma de investigar muy distinta a la que el mundo

³ WAINERMAN, C y SAUTU, R (comp) 2001. *La trastienda de la investigación*. Lumiere, Buenos Aires.

académico acostumbra a hacer, afortunadamente. El trabajo como integrante de un equipo de investigación enriquece, complementa la formación académica de cada uno. La mirada del otro, la observación compartida, las diferentes perspectivas que son inherentes al trabajo en equipo, están ausentes en este trabajo solitario. La diferencia es notable y sustancial y hace necesaria la posición del par investigador.

Hipótesis

Los saberes previos obtenidos en trabajos o experiencias vinculadas con el área disciplinar a estudiar y el capital cultural que poseen los ingresantes por el Artículo 7 de la Ley de Educación Superior que son reconocidos por el sistema educativo formal les permiten transitar los estudios superiores.

Objetivos

Objetivo general

Profundizar en el conocimiento del desempeño de los ingresantes a la UNLa. mayores de 25 años sin título secundario en la universidad argentina

Objetivos específicos

- Conocer los antecedentes históricos que dieron lugar a la inclusión de este Artículo en la mencionada ley
- Conocer la forma en que otros sistemas universitarios están legislando sobre el reconocimiento de los saberes del trabajo y la experiencia.
- Conocer la aplicación del Artículo 7 de la Ley de Educación Superior en las universidades argentinas
- Sistematizar el conocimiento acerca del desempeño de los ingresantes por esta modalidad en la Universidad Nacional de Lanús

Así, se da comienzo a un recorrido sobre un tema que, si bien no tiene implicancia cuantitativa en el sistema educativo universitario, significa una perspectiva interesante para observar la vinculación de dicho sistema con otras formas de apropiación de los conocimientos y otras maneras de transitar la formación por parte

de personas en las que los saberes del trabajo resultan un basamento sobre el que construyen su profesionalización en el marco de la Universidad.

CAPÍTULO I: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

El objetivo de este capítulo es desarrollar el marco metodológico que ha dado encuadre a la presente investigación. Por corresponder a la instancia de acreditación de un estudio de posgrado vinculado a la Metodología de la Investigación, este capítulo tendrá, sin duda, mayor desarrollo que el encontrado en otras tesis. Así, se observará un peso superior por sobre el resto del trabajo, con una apariencia desequilibrada, que se explica por lo expuesto anteriormente.

Como suele suceder con la mayoría de las investigaciones que toman como objeto de estudio la educación, la presente se inserta en la investigación social. Al respecto, Ruth Sautu dice:

“La investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido la investigación es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, es parcial o totalmente refutable.”⁴

Esta definición encuadra la reflexión sobre la propia práctica dado que posibilita la indagación en torno a los conceptos teóricos que dan sentido a la tarea educativa. La sistematización de la información resultante del trabajo académico y de gestión universitaria, hace posible la mayor comprensión del objeto de estudio e intenta dar fundamento a consideraciones cotidianas. Agrega la reconocida metodóloga:

“No hay observación sin teoría porque ésta a su vez es reinterpretada y reconstruida a partir de la evidencia empírica.”⁵

Como toda investigación social, la presente tiene un carácter temporal-histórico que la hace no definitiva ni inmutable. La información, los datos, la comprensión de este objeto de estudio está afectada por el contexto histórico-político, por el propio desarrollo de la actividad académica y por las circunstancias normativas y legislativas que le dan marco.

⁴ SAUTU, Ruth. (2001): “Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales”, en WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (2001): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Lumiere. Pág. 228

⁵ *Ibidem*, pág. 229.

Resulta apropiado para comprender el carácter de esta investigación acerca de las propias prácticas docentes y de gestión recordar la expresión de Blalock al respecto:

*“La investigación aplicada y la mera atención a los problemas prácticos corrientes se topan con un impedimento: los problemas cambian con mucha mayor rapidez que nuestra capacidad para estudiarlos.”*⁶

Intentar conocer y comprender los datos y las circunstancias de un universo que se modifica en forma continua significa un desafío que, en el presente trabajo, tiene un necesario recorte en el tiempo. También significa reconocer que las opiniones del investigador siempre estarán determinadas y condicionadas por sus propias parcialidades, por el interés personal y por los preconceptos que conforman su trayectoria. En su reconocido trabajo *La crisis de la sociología occidental* Alvin Gouldner inscribiría estas variables dentro de los *supuestos básicos subyacentes*, es decir, dentro del conjunto de concepciones acerca del hombre y de la sociedad que asume el investigador.⁷

Ante tamaña implicancia del investigador con su objeto de estudio, se torna significativo destacar la ya clásica noción de *vigilancia epistemológica* —aportada por Gastón Bachelard— como una forma de vigilar el trabajo científico, de realizar un control riguroso sobre el conocimiento.⁸ El científico que *vigila*, entonces, realiza una tarea que comienza y recomienza en forma permanente, que rectifica y corrige. El investigador produce conocimiento desde una determinada posición en el campo disciplinar al que pertenece por lo que, al hacerlo, debe tener en cuenta y reflexionar sobre las determinaciones que conforman el pensamiento que va construyendo.

⁶ BLALOCK, H, (2001): *Introducción a la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu. Pág. 93

⁷ GOULDNER, A, (1973): *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu, pág. 36

⁸ El filósofo francés diferencia tres tipos de vigilancia: la primera es la *vigilancia simple* — vinculada con el objeto— en donde éste y el sujeto se imbrican de una manera que es imposible pensarlos en forma separada. La segunda vigilancia se refiere a la aparición del *método*, y es en la que el científico debe cuidar especialmente su elección y aplicación rigurosa. El tercer tipo de vigilancia se refiere al método propiamente dicho, *“que destruye el carácter absoluto del método”*. Véase Bachelard, Gastón, (1985): *La formación del espíritu científico*. Madrid. Siglo XXI, pág 23.

1.1 REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

Cuando se da comienzo a las reflexiones epistemológicas se empieza a pensar en la construcción del conocimiento como respuesta a preguntas e inquietudes. Gastón Bachelard dice:

*“Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no ha habido pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada viene solo, nada es dado. Todo es construido”*⁹

Esta construcción del conocimiento, que permite que el científico enfrente la acción investigativa con un modelo teórico que le permita orientar su mirada, no es un camino lineal, ni sigue un proceso de generalización.

En el proceso de investigación se ponen en juego variadas formas de inferencias que conforman *un sistema de inferencias* en donde cada una de ellas es parte de una red de operaciones que producen la comprensión que caracteriza al conocimiento en el hombre. Siguiendo a Eduardo Laso¹⁰, se pueden encontrar:

En primer lugar, la *deducción* que es una inferencia de particularización, es decir que va de un saber general, entendido como un conjunto de elementos, a uno particular, entendido esto como un subconjunto de elementos. La deducción va de un conjunto a un subconjunto. La *inferencia deductiva* presenta una forma dada por la afirmación de una regla y un caso de dicha regla y la derivación de los rasgos enunciados a nivel general, al caso particular. En el aspecto lógico, la deducción presenta una conclusión verdadera cuando sus premisas son verdaderas.

En segundo término se debe mencionar a la *inducción* que es una inferencia que va de lo particular, es decir de un elemento de un subconjunto, a lo general, es decir a todo el conjunto de la misma clase de elementos. Lógicamente, sucede que no se puede afirmar una conclusión general por más que hayamos realizado una

⁹ BACHELARD, G. (1985): *La formación del espíritu científico*. Madrid. Siglo XXI, pág 23.

¹⁰ LASO, E. *Los métodos de validación en Ciencias naturales* en DIAZ, E. (2000) *La posciencia*. Buenos Aires, Biblos., pág. 122

descripción exhaustiva de las circunstancias particulares, ya que siempre la información que tenemos es incompleta. La inducción va de un subconjunto a un conjunto, del saber de un atributo encontrado en los elementos de un subconjunto a todo un conjunto de la misma clase de elementos. Se va del Caso que tiene determinado rasgo, a la Regla.

En tercer término, la *abducción* que es una inferencia que va de la parte al todo, pero no por generalización sino por identificación al sustrato al que pertenece la parte. Va de un fragmento del sistema al sistema completo. La abducción va de una parte-órgano a un todo-organismo, de la parte al todo, aplica un saber general preexistente en una circunstancia actual dada. Se reconocen causas pasadas por sus efectos presentes. Aquí, a partir del rasgo que responde a una Regla, se va al Caso.

Por último, se debe mencionar a la *analogía* que es el caso de la inferencia que se realiza cuando el rasgo planteado nos evoca el rasgo de un caso de otro fenómeno, que nos resulta familiar. Es una inferencia que va de un Todo-orgánico conocido a otro Todo-orgánico desconocido, por medio de cierta proporcionalidad o semejanza, por medio de una semejanza formal. La *analogía* determina las condiciones de posibilidad de la hipótesis y, de esta manera, restringe el campo de búsqueda del investigador. En la analogía se parte del rasgo, en un Caso que cumple determinada Regla y se llega a un caso con una Regla hipotética.

La lógica de las operaciones mentales realiza un proceso complejo que no puede limitarse a una sola forma de inferencia, sino que se observa un encadenamiento en el que participan, al menos, las cuatro formas de inferencia antes mencionadas. Esta secuencia comienza con la analogía, continúa con la abducción y, a partir de allí, se produce una interacción de la deducción y la inducción. Al finalizar este proceso, se produce un retorno a la abducción y a la analogía y la cadena del conocimiento sigue. Las formas de inferencia no funcionan aisladamente, se sostienen mutuamente desde su función específica pero no solitaria: la analogía hace posible el descubrimiento, la abducción hace funcionar una regla ya disponible, la deducción permite desprender consecuencias de la regla para su confirmación y la inducción permite confirmar o no la presunción que se ha realizado. La analogía es la forma de inferencia que permite unir los conocimientos ya existentes con los nuevos.

De la presente exposición, entonces, emergen un conjunto de cuestiones relevantes para nuestro trabajo de investigación. Por un lado, el alerta frente a toda *ingenuidad objetivista* en la relación del investigador con el mundo que pretende conocer: su mirada es forzosamente —más allá de toda *naturalización*—una construcción histórico-social. Así, por ejemplo, lo planeaba Juan Samaja en su crítica a Peirce:

*“No importa cual haya sido el método originante de la creencia, cuando se ha incorporado en nosotros de manera completa, se transforma en una forma de ver y adquiere el grado de una intuición”.*¹¹

No obstante, cabría la aclaración de que cuando hacemos referencia a la *intuición*, no remitimos a una sensibilidad *única e intransferible* del sujeto individual, sino a un producto que lleva inscripto el proceso de un largo circunloquio que ha pasado por la socialización comunal y la educación estatal. No se trata, entonces, de la relación con un objeto individual de carácter “privado”, sino un objeto supraindividual de carácter “público”.

Por otro lado, como otra cuestión vinculada a la contextualización del trabajo de investigación, se observa la crítica a visiones dicotómicas y reduccionistas que degraden la riqueza de la práctica científica, ya que según el mismo autor,

*“Deberemos reconocer que el método de la ciencia en sentido riguroso es el arte de combinar los cuatro métodos: la intuición, la tradición, la reflexión o la fundamentación y la contrastación, en una labor que sólo alcanza su plenitud como ideal: el de la perpetua búsqueda de la verdad para todos.”*¹²

Por último, problematizar la *historicidad* de la ciencia y su construcción pone de relieve aspectos centrales de la cultura moderna en cuyo seno se configuró. En concreto, en la última mitad del siglo XX se ha producido un cuestionamiento de los ideales de conocimiento de la modernidad, fundamentalmente en lo que se refiere al carácter universal y definitivo de la verdad. De ahí que se produce una apertura a los

¹¹ SAMAJA, Juan, *Los caminos del conocimiento*, Buenos Aires, Mimeo UBA. Pág. 10.

¹² *Ibid.* pág. 40

problemas de la interpretación y de la equivocidad de sentido emergente del reconocimiento de su carácter lingüístico, cultural e histórico.

En el mismo orden, se observa la constitución de la crítica a la idea de *progreso*, tanto en la perspectiva ética de la ilustración, como de la afirmación positivista o del cambio sociopolítico desde la praxis marxista. La *caída de los grandes relatos* o *el fin de las utopías* expresan, en algún sentido, este descreimiento en construcciones teóricas que den cuenta tanto de un camino *racional* hacia el progreso como de su efectiva posibilidad de materialización. De este modo, en un mundo –como el de la Modernidad– en el que la ciencia occidental se había fortalecido –por sobre otras concepciones antagónicas– a partir de conceptos universalistas, principalmente, a partir de una idea de *verdad* que funciona como medida reguladora de las prácticas y discursos científicos, el aporte del concepto de *paradigma* de Kuhn obliga a pensar en que otras alternativas pueden ser válidas.¹³

En ese marco, si bien siempre un paradigma se impone a otro, el hecho de que aquel que triunfa no sea, necesariamente, mejor que el anterior, o que no exista un crecimiento, un progreso lineal de la ciencia, ofrece una visión novedosa a la ciencia de mitades del siglo XX. Cambió, así, la propia concepción del hombre objeto de la ciencia y la relación de ésta con la naturaleza y el mundo. Dice, al respecto, Esther Díaz:

“Actualmente, ya no nos identificamos con un sujeto ideal, a-histórico y objetivo (sujeto trascendental) sino más bien con un sujeto concreto, histórico y sin objetividad universal...un sujeto sin estructuras ideales forzosas, un sujeto cambiante según el ritmo de la historia e irremediamente comprometido con la realidad. Una realidad que se construye desde supuestos consensos compartidos y que sólo así se puede objetivar.”¹⁴

¹³ Los paradigmas, al decir de Kuhn, “son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Un paradigma ofrece, al que lo sigue, una base de afirmaciones teóricas y conceptuales, así como un cierto acuerdo acerca de los problemas urgentes a resolver. De la misma manera, ofrece supuestos metafísicos que encuadran y dirigen la investigación y sobre los que no hay ninguna duda aunque sean incomparables.

¹⁴ DIAZ, Esther, “La ciencia después de la ciencia”, en DIAZ, Esther (editora), (2000) op. cit.

En el marco de lo que podría llamarse esta *posciencia*, Rubén Pardo señala que el prefijo “pos” —habitual en el contexto académico de debate— no debe leerse en clave de superación de lo moderno, sino de problematización, de crisis y de apertura.¹⁵

De ahí que este paradigma *post* moderno presenta las siguientes características:

- A diferencia de la ciencia pre-moderna y moderna en donde la tarea de la ciencia era la búsqueda de las causas últimas (ciencia subordinada a la metafísica), la posmoderna se caracteriza por el nihilismo, por un escepticismo de la ciencia
- la naturaleza de la verdad y la realidad (y no menos en creencia que en filosofía, religión o arte), es radicalmente ambigua.
- Tiene una visión no estática del mundo y realiza un multifacético ataque crítico sobre la principal tradición filosófica de origen platónico.
- En la ciencia pre-moderna, el destino ocupa un papel fundamental, así como el plan divino en la historia universal, proveniente de la concepción bíblica de la historia, mientras que en la posmodernidad, el eje lo ocupa la incertidumbre.

Concluye Rubén Pardo:

“Muerto Dios, desvanecida ya la idea misma de una verdad absoluta y necesaria con la fuerza suficiente como para seguir siendo normativa, eliminado todo fundamento posible donde arraigar una distinción clara entre el bien y el mal...se trataría de admitir la contingencia, aceptar la perspectiva, lo provisorio.”¹⁶

1.2 EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Si se observa en la historia del desarrollo de la ciencia, si se presta atención a las posiciones existentes respecto al objeto de estudio de las llamadas Ciencias Sociales, se puede considerar que no existió ni existe una posición uniforme respecto al tema, lo que se hace extensivo a la metodología a aplicar. El marco de la

¹⁵ PARDO, Rubén, “Verdad e historicidad, el conocimiento científico y sus fracturas”, en DIAZ, Esther (2000): *Ibidem* pág. 49

¹⁶ *Idem.*

investigación en las Ciencias Sociales presenta constantes transformaciones históricas: en diferentes momentos histórico fueron cambiando las concepciones sobre las ciencias sociales y sobre sus objetos de estudio.

A pesar de la insistente presión de los naturalistas, de aquellos científicos que sostienen que para que las disciplinas de estudio de lo social tengan rigor científico deben aplicar metodologías y procedimientos de validación propios de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales presentan como objeto de estudio el hombre y sus relaciones. Las características particulares que tiene dicho objeto, su necesaria vinculación con el devenir histórico y la influencia de aquellos factores que van determinando los cambios en las sociedades hacen que éste se diferencie radicalmente de los objetos de estudio de otras ciencias, como las físico-matemáticas. No obstante, como plantea Prigogine, la ciencia está hecha por hombres y para hombres: la ciencia no puede desconocerse como parte integrante de la cultura en la que se desarrolla, aun las ciencias naturales.¹⁷

El estudio de las actividades humanas obliga a contemplar aquellas particularidades propias del hombre, como lo plantea Susana de Luque¹⁸:

1.- Los valores, como elemento constitutivo y propio de las acciones tanto del hombre objeto de estudio como del hombre investigador.

2.- La impredecibilidad de las acciones emprendidas por el hombre en forma individual y como resultado de su interacción con otros hombres.

3.- La dificultad existente, desde el punto de vista ético, para realizar experimentación con el hombre, tal como se entiende el término en las ciencias experimentales.

4.- La historicidad del hombre que provoca cambios imposibles de desconocer en el estudio de las actividades humanas.

5.- Las actividades propias de su sociabilidad, como el lenguaje, la cultura, sus manifestaciones inconscientes que lo diferencian de otros objetos de estudio, aun de los animales.

¹⁷ PRIGOGINE, I (2002) *La metamorfosis de la ciencia*, Madrid, Alianza

¹⁸

6.- La vinculación entre las ciencias sociales y la política. Si consideramos que el hombre es un ser histórico, las cuestiones políticas y particularmente aquellas que devienen en profundos cambios en la sociedad y que determinan los caminos que el hombre como ser social emprende, se constituyen en un factor de fundamental importancia a tener en cuenta en el estudio de las ciencias sociales.

Lo expuesto evidencia cómo la construcción y definición del objeto de estudio de las Ciencias sociales no se encuentra exenta de conflicto. Para algunos autores, el objeto de estudio de las Ciencias sociales es la *acción social*; para otros, el hombre, los hechos sociales, los procesos de cambio o los sistemas sociales. Estas diferentes posturas involucran una posición epistemológica, una metodología a aplicar y también una decisión respecto a la posible aplicación de la ciencia a la sociedad.

El sociólogo Pierre Bourdieu, por su parte, sostiene que para construir una teoría científica acerca de lo social se debe realizar una reflexión sistemática acerca de la práctica sociológica. El *científico social*, agrega, debe tener en cuenta que su quehacer teórico se realiza necesariamente en un espacio social e histórico determinado. Al mismo tiempo, propone, debe dejarse de lado la sociología empírica para, sin renunciar al tratamiento empírico de la realidad social, construir una sociología científica que pueda diferenciar del objeto real, un objeto científico de estudio.¹⁹

De allí que para trabajar *científicamente* en las ciencias sociales se deben superar cinco obstáculos:

- 1) *Prenociones*: son las nociones previas, los pre-juicios que el investigador posee y cuya carga domina su actividad.
- 2) *Concepto de naturaleza humana*: la posición que el investigador posee acerca de conceptos como sexo, edad, raza, nacionalidad, aptitudes intelectuales, religión, son utilizadas ingenuamente para explicar los fenómenos sociales.

¹⁹ BOURDIEU, P., (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, pág. 32. LUQUE, S. "El objeto de estudio de las Ciencias Sociales" en DIAZ, E. (editora) (2000) *Op. cit.* Pág. 221

3) *Lenguaje común*: las palabras no son solamente las palabras, sino que están llenas de connotación. El lenguaje científico debe someterse a una vigilancia epistemológica, para que el lenguaje utilizado sea preciso y compartido.

4) *Profetismo social*: la sociología espontánea tiene tendencia a responder, a explicar situaciones que sucederán en el futuro. Este significa una simplificación de la tarea del científico social.

5) *Tradición teórica*: las teorías que preceden a las utilizadas por el científico, constituyen un corpus, con el que resulta difícil romper.

Superando estos obstáculos, las ciencias sociales construyen su objeto de estudio dejando de lado aquello que está pre-construido, construyendo contra la experiencia.

Al respecto, el Félix Schuster sostiene:

“Se puede sostener que los hechos configuran una realidad dada y que de lo que se trata, en consecuencia, es de descubrirla o, en cambio, que la realidad se construye por vía de hipótesis o se construye por su intermedio”²⁰

Esta construcción del objeto de estudio de las Ciencias Sociales presenta determinadas particularidades, entre las que se pueden mencionar, de acuerdo a lo expuesto por Luque, las siguientes:

- Los marcos impuestos por los valores propios de los hombres o comunidades estudiadas, como así también los referidos al investigador.
- El carácter de impredecibilidad de la conducta humana
- Las cuestiones éticas relativas a la manipulación y experimentación con personas.
- La historicidad del hombre y sus construcciones culturales y sociales.
- Las determinaciones inconscientes de la conducta y el pensamiento humano junto a las determinaciones sociales y culturales.
- El lenguaje como articulador de la subjetividad que complejiza y cuestiona su carácter de mero "transmisor" del pensamiento.

²⁰ SCHUSTER, F. (1997): *El método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Editores de América Latina, pág. 8

Tanto por estas cuestiones que evidencian su *singularidad* como por las divergencias respecto de cuál es el objeto de estudio válido de las Ciencias sociales (o bien la acción social, o bien el hombre, o bien los hechos, o bien los sistemas sociales), Luque concluye:

“La construcción de la verdad científica en las disciplinas sociales sigue siendo un tema polémico, no exento de conflictos y para el que no existe una sola respuesta.”²¹

1.2.1 Las tradiciones teóricas en la investigación social

Los antecedentes inmediatos de la investigación social suelen remontarse a los siglos XVII y XVIII, al movimiento denominado *estadística social*: un grupo de estudiosos interesados en la recolección y organización de datos económicos, demográficos y sociales. Es en ese tiempo que el pensamiento científico abandona la incuestionabilidad del dogma y de la tradición, oponiéndoles la fuerza de los hechos empíricos. Por ello puede decirse que la sociedad comenzó a ser observada con criterio científico a partir de Thomas Hobbes, quien —proponiéndose desarrollar las ciencias morales— determinó las cuestiones esenciales del individuo social. El filósofo y político inglés estableció a los apetitos naturales y a la razón natural las notas diferenciadoras del individuo social. En este marco, entonces, es posible plantear un conjunto de tradiciones teóricas dominantes en los últimos siglos: el positivismo, la hermenéutica, el historicismo y la teoría social crítica. Detallemos cada uno:

a) El positivismo

En el siglo XIX, con el auge del sistema capitalista, las ciencias se van desarrollando cada vez con más fuerza, particularmente, aquellas que estudian al sujeto y a los hechos sociales. Sus objetos de estudio se fueron definiendo a través de los recortes realizados en la realidad al tiempo que se mantenían separadas de todo tipo de vinculaciones económicas o políticas.

²¹ LUQUE, S. “El objeto de estudio de las Ciencias Sociales” en DIAZ, E. (editora) (2000) *Op. cit.* Pág. 222

En ese momento, Auguste Comte —científico francés, estudioso de la física y la matemática y seguidor de Adam Smith— funda la *sociología empírica* y el método positivista. Para Comte, la única forma posible de estudiar los fenómenos sociales era partiendo de la realidad empírica, a través de la razón y de la posibilidad de medición de los hechos de la sociedad. El concepto “positivista” —acuñado por Comte— se refiere al estado del conocimiento en donde se sustituyen las hipótesis metafísicas por una investigación de los fenómenos a través de una visión experimental. Lo positivo no es solamente una forma de ver y organizar la ciencia, sino una postura acerca de lo real, lo efectivo, lo verdadero, implica, por lo tanto, un concepto de “verdad”.

Para el positivismo, son objeto de estudio de las ciencias sociales solamente aquellos factibles de ser mensurados, de ser comprobados en la realidad, aquello que es perceptible por medio de los sentidos. Por tal motivo, Comte considera a la sociología como una *física social* y toma de esta ciencia conceptos tales como atracción, repulsión, inercia, espacio, tiempo, campo gravitacional para explicar, desde una visión mecanicista, los hechos sociales. También la biología y otras ciencias naturales fueron aportando conceptos que se intentaban aplicar, de manera acrítica a las ciencias sociales y a su objeto de estudio, brindando modelos organicistas y funcionales.

Estos modelos derivados de las ciencias físicas o naturales que tratan de explicar los fenómenos sociales desde esta perspectiva y los reducen a mediciones y comprobaciones empíricas, se han mantenido hasta el presente: a pesar del surgimiento de otros paradigmas, existen aún posturas científicas que niegan o rechazan aquello que no puede demostrarse empíricamente.

Sin duda, no podemos dejar de mencionar cómo uno de los sociólogos más relevantes, a Émile Durkheim, quien propone aplicar el racionalismo científico al estudio de los hechos sociales. *Las reglas del método sociológico* es una obra que se constituye en un texto fundacional de la sociología positivista, sentando las bases desde las cuales es posible construir conocimiento cierto sobre el mundo social a partir de considerar que los fenómenos sociales deben ser tratados como “cosas” comparables a otros objetos de la naturaleza. Las ciencias se ocupan de recoger y comparar datos estableciendo correlaciones, basados a su vez en la medición y

tratamiento matemático de los hechos observados y el hecho social emerge como una construcción conceptual que expresa el paso de la tradición filosófica a la ciencia como ámbito para la construcción de saber.

El método a utilizar en el marco del positivismo, es uno solo, el *monismo metodológico*, posible de ser utilizado indistintamente para cualquier objeto de la ciencia, sea natural o social. Mientras, las teorías construidas tienen pretensión legal y validez universal, enfatizando de esta manera el carácter predictivo de la ciencia.

b) La hermenéutica

La hermenéutica intenta dar respuesta a los problemas de las ciencias sociales abarcando los dos enfoques existentes hasta ese momento. Por un lado, la universalidad planteada por el espíritu analítico imperante y, por el otro, la manera de enfocar los problemas sociales desde su individualidad, desde el *contexto particular*, sostenido por Giambattista Vico.

Aunque surge ya en tiempos de Platón como la técnica o el *arte de la interpretación*, es en la Modernidad cuando comienza a hablarse del término como *lógica de la interpretación*, cuya función es establecer claramente el sentido de lo dicho en un pasaje difícil, al margen de su verdad o falsedad.

Con el desarrollo de la teoría a partir de Wilhelm Dilthey, el texto se convierte en un nexo histórico para comprender e interpretar la historia. Dilthey plantea que tanto el hombre como la sociedad son realidades concretas, compuestas por diversos nexos efectuales y que el individuo es el punto de cruce de conexiones múltiples entre los momentos de la historia.²²

Se puede hacer, entonces, una clara diferenciación entre las ciencias de la naturaleza y lo que Dilthey da en llamar “ciencias del espíritu”. En las primeras, el hombre toma conciencia de fenómenos que ocurren afuera de él, mientras que en las segundas, el saber le es dado al hombre directamente, los hechos, los datos, provienen de dentro

²² DILTHEY, W. (1978) *Obras*, vol. VII, Méjico, FCE, , pp. 321-345

mismo de él. Unos provienen del mundo exterior y otros del mundo interior. Es, precisamente, en esta posibilidad de autoconciencia, en esa conciencia que el hombre tiene de sí mismo, donde se puede establecer la diferencia entre las formas de acceder a los distintos objetos de estudio.

El hombre recibe la información desde afuera, desde el mundo exterior, pero esos datos aislados son completados por el hombre de acuerdo a su propia vida. Es el hombre a partir de su aparato psíquico, de su historia, quién interpreta la información recibida. Dilthey llama *interpretación* a la comprensión técnica de las manifestaciones de vida. Esta característica propia del hombre de interpretar y comprender que lo manifiestan como humano, es el objeto de las ciencias del espíritu. Por esa razón, sostiene que el sujeto que conoce es siempre parte de la vida y solo puede conocerla desde adentro. Se producen conexiones entre las vivencias, propias de la vida humana, la expresión a través de signos y la comprensión cuando el hombre construye lo que recibe del exterior. Estas conexiones son el objeto de estudio de las *ciencias del espíritu*.²³

La forma en que el hombre interpreta la información que le viene de afuera está fuertemente condicionada por los factores inconscientes, los prejuicios y por todo aquello que lo hace humano. Esto hace que el hombre no sea una realidad definitiva, fija, concluida sino que un ser abierto, incompleto, que se construye hacia el futuro. Es el *ser posible*, la proyección hacia lo que puede ser: el concepto de *círculo hermenéutico* habla de este movimiento circular que, basándose en supuestos, siempre se adelanta hacia nuevas posibilidades.

El gran aporte de Dilthey es reunir en una teoría las dos posturas existentes hasta el momento referidas a la forma de conocimiento y a los procesos de realización de la ciencia. Contra lo sostenido por quienes depositaban los conceptos de verdad en el mundo exterior, la realidad y lo que era absolutamente comprobable, por un lado, y los que sostenían que la razón, propiedad diferenciadora del hombre, era el camino para llegar a la verdad científica, Dilthey propone una posición superadora y que engloba a las posturas antes mencionadas. Diferencia las ciencias del

²³ DILTHEY, W. (1978) *Psicología y teoría del conocimiento*. México, FCE, pág. 204

espíritu de las de la naturaleza y pretende desde allí su objetividad específica. No se puede acceder a lo humano por la percepción, porque de este modo se reduce la vida a un hecho biológico. Lo *humano* surge como objeto de las ciencias del espíritu cuando se expresa a través de signos portadores de un significado que requiere ser comprendido: "*el conocimiento —sostiene Moralejo al hacer una lectura de la hermenéutica— consiste en pasar de la expresión a lo expresado: en interpretar el signo*".²⁴

Desde el pensamiento hermeneúatico, no es posible conocer solamente a partir de la información, de los datos que los sentidos nos traen del exterior, sin que el hombre realice su interpretación de los datos, una interpretación condicionada por su propia historia y por la historia de su sociedad. No es tampoco posible el conocimiento proveniente del interior del hombre, de su propia razón, sin tener en cuenta las vivencias que lo relacionan con el mundo en que vive.

La hermenéutica establece diferencias entre la *explicación* como la búsqueda de objetividad de aquellas y a la *interpretación* como superadora de la dificultad de estas para establecer diferencias tajantes entre Sujeto/Objeto. En este sentido, Dilthey articula la interpretación de textos, propia de un ejercicio medieval, al conocimiento histórico, haciendo de la hermenéutica el fundamento de la historiografía moderna. Es entonces que el texto se transforma en documento que posibilita la comprensión del nexos histórico, el paso de la conciencia textual a la histórica a través de lo que el autor explica como nexos efectuales. El individuo es el punto de cruce de múltiples conexiones que van desde la relación vital entre razón-sentimiento-voluntad a la historia, pasando por las interacciones con otros individuos en las instituciones sociales políticas y económicas.

La conceptualización del siglo XX se enmarca en la consumación y crisis del proyecto moderno reconociendo como antecedente las objeciones de Friedrich Nietzsche en torno a la objetividad científica y trascendiendo los límites la filosofía y las ciencias sociales para interrogar al pensamiento científico en su conjunto. La comprensión —que para Dilthey era propia de las ciencias del espíritu— se extiende

²⁴ MORALEJO, E. "La problemática de las humanidades y la hermenéutica", en DIAZ, Esther (2000): *Op. cit.*, pág 257

ahora a la totalidad de la experiencia de la vida y del mundo constituyéndose en un *giro hermenéutico* en el pensamiento contemporáneo. Al ampliarse el círculo a toda forma de experiencia humana, la circularidad confronta supuestos y nuevas posibilidades, que requieren de la remoción de estos prejuicios heredados para la apertura a estas nuevas posibilidades de existencia. Autores como Gadamer, Ricoeur y Gianni Vattimo, entre otros, declaran la historicidad de la comprensión entendiendo que pensamiento y ciencia son formas de discursividad. En tanto que práctica social discursiva puede ser pensada desde categorías éticas y estéticas. La hermenéutica no pretende ser una nueva forma de comprender sino que su tarea será, para Gadamer, "*iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende*".²⁵ El significado brota — diría Ricoeur— "*en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector*".²⁶ La verdad como fruto de la interpretación es débil, contingente, histórica y parcial, entendida más como "horizonte discreto" que como certeza fundamentada.

La idea de *comunidades de interpretación*, pone de relieve cierto corporativismo de la subjetividad histórica, que se constituye desde una tradición (entendida como comunidad de prejuicios desde los cuales comprendemos) configurada y configuradora de perspectivas o paradigmas. El investigador no es concebido como razón única y universal, sino como racionalidad plural y pluralista. El reconocimiento de la posibilidad innovadora del intérprete se relaciona con la pertenencia (relación del intérprete con su tradición) como límite a la re-creación interpretativa desde sus horizontes simbólicos.

Uno de los rasgos que caracteriza a esta tradición consisten en concebir el hecho social como una estructura significativa, en su base se encuentra el significado que el o los sujetos otorgan a las acciones. Estos significados se construyen socialmente, instalando la atención en los procesos de interacción y comunicación. El lenguaje no es sólo el vehículo del sentido sino que se constituye en una estructura significativa que debe ser decodificada. De esta manera, se busca "comprender" lo que piensan

²⁵ Citado por PARDO, R. *Op. cit.* Pág. 222.

²⁶ RICOEUR, P.(1984) *Educación y Política. De la Historia Personal a la Comunión de Libertades*. Buenos Aires. Ed. Docencia.. Pág.51.

del mundo social los que en él viven dentro de lo cual el investigador mismo se constituye en un ser significativo.²⁷

c) *El historicismo*

El *historicismo* surge a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX como una forma de reacción frente al pensamiento naturalista de la Modernidad y a la posición positivista surgida como consecuencia. Con diferencias de enfoque, el historicismo coincide, en cambio, en considerar que las situaciones históricas y los pueblos constituyen individualidades con sus propias características. Una de las primeras manifestaciones fue el *historicismo romántico* hasta derivar en el materialismo histórico. En medio de estas dos posturas, la posición del pensamiento de Hegel constituye una mirada fundamental, ya que con su posición intermedia, precede e introduce, aún sin proponérselo, el materialismo histórico.

Ese *materialismo histórico* que surge con Karl Marx como una nueva perspectiva sobre lo social que propone entender la naturaleza humana en su carácter concreto e histórico. Se podría decir que

*“desde la perspectiva marxista, el objeto de estudio de las ciencias sociales lo constituyen los procesos de transformación social y que el objetivo de la ciencia social es comprender la dinámica de estas transformaciones”.*²⁸

Al mismo tiempo, Max Weber es considerado uno de los sociólogos más importantes de la tradición historicista ya que de ella obtiene los sustentos para su teoría de la *sociología comprensiva*. En oposición al positivismo, considera como objeto de estudio de las ciencias sociales al hombre en su carácter histórico y cultural,

²⁷ Aunque no aparece mencionado en la bibliografía, ni en otra bibliografía consultada, no se puede dejar de relacionar esta forma de entender a las ciencias del espíritu, con las diferentes teorías del aprendizaje desarrolladas fuertemente en el Siglo XX, como las de Piaget y Vigotsky. En ambos casos, se explica cómo el ser humano construye su pensamiento a partir de la interpretación realizada “desde adentro” de lo que los sentidos aporten “desde afuera”.

²⁸ LUQUE, S. *Op. cit.*, pág. 233

considera como propósito de la Sociología el interpretar, explicar y comprender la acción social.

d) La teoría social crítica

El contexto en que surgen las diversas expresiones de lo que suele llamarse la *teoría social crítica* puede situarse en la década del '30/'40 del siglo XX, momento de especial significación por los aportes conceptuales de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Benjamin, Horckheimer, Habermas,). Podría decirse que la teoría social crítica recupera conceptos centrales de la tradición hermenéutica en torno a la construcción de la estructura de significados de un grupo social, pero re-articulándolos con las determinaciones sociales del poder, las clases sociales y las estructuras de dominación social.

La construcción del conocimiento social es histórica y debe estar al servicio de la construcción de una conciencia social crítica que permita transformar la realidad. No se producen saberes instrumentales, neutros u objetivos sino saberes emancipatorios.

Los rasgos que la caracterizan son el considerar a la ciencia como una construcción social históricamente determinada que supone la intervención de factores políticos, éticos e ideológicos, se orienta a la intervención y transformación. Podría pensarse entonces, que el mundo social, es un objeto complejo, dinámico, contradictorio y caracterizado por el papel activo del ser humano. El objeto se construye, al igual que los conceptos que lo configuran. En esta concepción, el conocimiento es cualitativo, incorpora la ambigüedad y la contradicción.

En este marco —y referido especialmente a la psicología del conocimiento— el científico ruso Lev Vigotski arremetió contra el positivismo tanto desde el marco conceptual como desde el metodológico. A través de sus investigaciones sostuvo que la verdadera dirección del proceso de desarrollo va de lo social y cultural a lo individual.

“Lo social no se deduce del comportamiento individual, por el contrario, al principio fue lo social, luego vino el individuo como

resultante (...) Pasamos a ser nosotros mismos a través de los otros.”²⁹

Investigador fundamental de la relación del habla y el pensamiento, sostuvo una relación dialéctica entre estos elementos en el desarrollo intelectual del niño. Consideró a la palabra como la unidad del pensamiento y el habla, una palabra socialmente construida.

“Comenzaremos a entender el verdadero vínculo existente entre el desarrollo del pensamiento y el desarrollo social del niño solamente cuando aprendamos a ver la unidad de comunicación y generalización.”³⁰

Después de su apogeo en la 1º mitad del siglo XX, la década del '60 supuso el final de la hegemonía del paradigma positivista (centrado en una posición cuantitativa) y dio lugar a la instalación de un paradigma interpretativo con sustento cualitativo. Autores como Popper, Lakatos y Kuhn contribuyeron a la reafirmación de un pluralismo teórico-metodológico en las ciencias sociales. Por esos años, más precisamente en 1968, Berger y Luckman proponen tres objetos de estudio para las ciencias sociales:

“La sociedad como dinámica propia, la sociedad como producto del hombre y el hombre como producto de la sociedad”.³¹

A esta altura no puede dejar de mencionarse al aporte del sociólogo francés Pierre Bourdieu, cuyo pensamiento reúne distintas vertientes teóricas vinculadas a diversos autores (de Marx a Durkheim, pasando por Bachelard). Dos son los ejes centrales del pensamiento de Bourdieu, figura relevante de las ciencias sociales en el siglo XX. Un aspecto es su teoría social, destinada a elaborar los fundamentos teóricos que permitan comprender y explicar los fenómenos sociales. Otro aspecto es lo que constituye su aporte epistemológico y se refiere a la posibilidad de construcción del conocimiento social.

²⁹ TEMPORETTI, F. en VIGOTSKI, Lev (2007): *Pensamiento y habla*, Buenos Aires, Colihue, pág. CXVII.

³⁰ VIGOTSKI, Lev. (2007), *Op. cit.* Pág. 23.

³¹ BERGER Y LUCKMAN (1986) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, pág. 22

Cuando se refiere a su *teoría social*, Bourdieu destaca las estructuras objetivas, que, independientemente de los hombres, se manifiestan en las relaciones sociales y la subjetividad humana que está constituida por la categorización que los sujetos realizan de la realidad, la forma en que incorporan esa realidad, su “punto de vista”. Lo social se constituye, entonces, a partir de la relación entre estructura y subjetividad.

Los dos conceptos más importantes aportados por la teoría de Bourdieu, el de *campus* y el de *habitus*, se refieren, precisamente, a los dos aspectos antes mencionados. Mientras que el *campus* está destinado al estudio de las estructuras objetivas, el *habitus* se refiere al estudio de las subjetividades. En los momentos de la relación entre estos dos conceptos se puede comprender la dinámica social y los factores de poder que hacen a la dominación social. Lo real no existe en sí mismo, sino como producto de las relaciones sociales, lo real es relacional.

Para el sociólogo francés, los campos se definen como estructuras de posiciones que son ocupadas por los distintos agentes sociales (clases, grupos, instituciones). Existen numerosos y diferentes campos que se definen a partir de un interés específico y de un capital específico. Es en estos campos en donde se llevan a cabo las luchas de poder por parte de los agentes sociales. El *habitus* lo constituye el conjunto de esquemas de percepción y apreciación que el sujeto tiene incorporados y con los cuales construye su punto de vista. El sujeto —como ser social— posee un conjunto de disposiciones que lo llevan a actuar, a sentir y a pensar de una manera, por lo que es a partir de la posición que tiene en el espacio social, que se constituye su subjetividad.

En lo que respecta a su aporte epistemológico, Bourdieu sostiene que, para construir una teoría científica acerca de lo social, se debe realizar una reflexión sistemática acerca de la práctica sociológica. El científico social, dice Bourdieu³², debe tener en cuenta que su quehacer teórico se realiza necesariamente en un espacio social e histórico determinado.

³² BOURDIEU, P (1998), *Op. cit.* pág. 53

El lenguaje es un elemento fundamental en la teoría de Bourdieu, las palabras no son solamente las palabras, sino que están llenas de connotación. Cada hombre, y por lo tanto también el científico, construye su lenguaje cargado con un sentido dado por la sociedad de la que forma parte.

De acuerdo al concepto de racionalismo aplicado, la teoría social debe vigilar en forma constante, permanente, simultánea a la experiencia y a la producción científica.

1.2.2. Explicación y comprensión en las ciencias sociales

A pesar de que el análisis del concepto de *explicación* se inscribe en la tradición aristotélica, es el filósofo e historiador alemán Johann Gustav Droysen, discípulo de Hegel y maestro de Dilthey, quién instala por primera vez la separación —e, incluso, la dicotomía— entre *explicación* y *comprensión*. La explicación es el modelo de análisis propio de las ciencias naturales, opuesto a la comprensión. Mientras que la *comprensión* se ocupa del sentido, la *explicación* se ocupa de las causas. Por lo tanto, se podría decir que la explicación es el método propio de las Ciencias Naturales mientras que la comprensión es el de las Ciencias Sociales.

La comprensión es un proceso hermenéutico dirigido a la interpretación de las estructuras objetivas en cuanto expresiones de la vida psíquica. Se ocupa de significaciones, de sentidos, de relaciones mientras que la explicación se ocupa de los hechos y de las relaciones causales.

A diferencia de lo que ocurre en las ciencias naturales, en donde la explicación de los fenómenos se sostiene con el concepto de externidad, ya que lo que sucede, sucede fuera del individuo y lleva a una explicación causalista, mecanicista, en las ciencias sociales los fenómenos son internos, con factores propios y ese internalismo lleva a que el método sea la comprensión. Para explicar hacen falta leyes generales, debajo de las cuales se ubican los hechos. En el caso de las ciencias sociales, esto se dificulta porque haría falta disponer de leyes universales. Podría decirse que la

comprensión es la forma de aprehensión cognoscitiva que se refiera a las expresiones del espíritu.

Para Dilthey es el acto por el cual se aprehenden los procesos psíquicos a través de sus múltiples exteriorizaciones, comprender es comprender a un sujeto, ponerse en el lugar del otro, así como para Max Weber, comprender es comprender la acción, es encontrar sus motivos, comprender es comprender al sujeto en tanto sujeto social.

Gadamer entiende la comprensión, no ya como un método para el acceso a las ciencias del espíritu, sino como la estructura del ser del hombre como ser histórico, de ahí que hable de una historicidad del comprender. Para Gadamer comprender es comprender textos, es una relación entre la subjetividad del intérprete y la objetividad del texto, apareciendo así una doble historicidad.

Para Habermas el eje de la comprensión se centra en la acción comunicativa con relaciones de validez intersubjetiva. Paul Ricoeur, por su lado, ha tratado de deshacer la dicotomía entre comprensión y explicación, en el marco de una nueva hermenéutica en la que ambos elementos aparecen como momentos relativos del proceso más general de la interpretación. Interpretar es para él, entonces, la síntesis entre la explicación y la comprensión.³³

1.3. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

Pensar la educación como objeto de investigación conlleva a referir al aporte de Emile Durkheim (1991), quien entiende a la educación como “*la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social*”³⁴. De esta manera, entendiendo a la educación como un hecho eminentemente social, para el autor se hace necesario tener en cuenta el sistema educativo de un país y el tiempo de inserción del problema de estudio. Así, sostiene:

“La educación usada en una determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de

³³ MORALEJO, E. en DIAZ, E. (1997) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Biblos, pág. 135-153

³⁴ DURKHEIM, E. (1991) *Educación y Sociología*. México, Colofón, pág. 70

*maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales. No son, como se ha creído durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, que no deben su existencia sino al influjo caprichoso, de voluntades siempre contingentes. Constituyen, por el contrario, verdaderas instituciones sociales. No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga, en un momento dado, un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone.”*³⁵

La definición de la educación como objeto teórico y de estudio se constituye en un problema epistemológico que supone, a su vez, entenderlo como un objeto racional sobre el cual se esgrimen y contraponen argumentos que articulan cuestiones teóricas y científicas que derivan en su problematización. Al mismo tiempo, parecería que no puede dejar de concebirse a la educación como una práctica social, histórica y discursiva que emerge como la resultante dialéctica de un doble proceso de construcción: la de un *discurso* pedagógico y la de un *sujeto* pedagógico.³⁶

La racionalidad crítica supone, además de dialéctica entre teoría y práctica, una comprensión hermenéutica de las relaciones sujeto-discurso e interpelación ética en sentido estricto. No basta decir que en la constitución de la subjetividad hay teoría y práctica, ni es suficiente reconocer las *formaciones discursivas* vinculadas al control social: hay que enfatizar el reconocimiento ético, porque hay interpelación, hay exigencia de justicia —no sólo negativamente, como posibilidad de dejar ser lo diferente, sino también positivamente, como posibilidad de una construcción del espacio común, de lo público. Por eso, la discusión sobre la educación como objeto teórico es una discusión sobre sujetos pedagógicos y discursos pedagógicos, pero es, sobre todo, una discusión sobre *criterios de legitimación de las prácticas pedagógicas*. De ahí que no sea suficiente *definir* estas prácticas: es necesario discutir su legitimación desde criterios ético-políticos. Por eso, se podría decir que, en definitiva, se trata de un objeto *político*.

Caracterizar a la educación como una práctica plantea una dualidad. Por un lado, es reproductora de estados culturales ya constituidos, pero al mismo tiempo se muestra como innovadora de la cultura, tanto desde el punto de vista social como individual.

³⁵ DURKHEIM, E. (1997) Op. Cit. Pág. 103

³⁶ GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación” en *VVAA Epistemología y educación*. Salamanca. Sígueme.

Esta doble funcionalidad es central a la hora de discutir la entidad científica del conocimiento que quiere dar cuenta de ella como objeto científico.

Admitir que la educación tiene una *funcionalidad innovadora* implica caracterizar a la realidad cultural y al hombre como objetos abiertos al cambio, siendo la práctica de la educación un motor de dicho cambio. Es en tal sentido que el objeto mismo, la educación, es un *objeto abierto* que se conoce e interpreta en el mismo proceso en que se despliega como práctica. Este carácter abierto se fundamenta en términos más generales en el sentido provisorio de los conocimientos que se producen y el carácter limitado y parcial de las aproximaciones a lo real.

En ese sentido, el pedagogo español José Gimeno Sacristán sostiene:

*“Al crear el objeto que pretende puede poner de manifiesto sus propias fisuras, al mismo tiempo que va develando la propia realidad. La conexión entre la investigación pedagógica y la acción pedagógica es condición de progreso del conocimiento científico sobre el objeto de las ciencias de la educación, de la validación del mismo y de la creación de la realidad, dando así cumplimiento a la veta innovadora que inevitablemente forma parte del hecho educacional.”*³⁷

Se ha intentado poner de manifiesto la problematicidad general —relativa a la ciencia— y particular —relativa a las ciencias sociales, particularmente a la Educación— como contexto epistemológico que atraviesa a la investigación. Cabe inferir, entonces, que la toma de decisiones metodológicas particulares, estará atravesada por esta problematicidad.

La educación, como objeto particular de estudio, participa de la *complejidad* entendida como práctica social, histórica y discursiva y requiere de una racionalidad que dé cuenta de dicha complejidad.

La complejidad, característica de la educación como sistema, es para Morin:

Un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. [...] Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades en interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo, comprenden también

³⁷ GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) *Op. Cit.* pág. 166.

incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está asociada con el azar. [...] Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados. ³⁸.

Por esa razón, se hace necesario pensar que el proceso de definición del objeto implica sus propias mediaciones dialécticas entre lo racional/real que expresa la relación entre teoría y práctica, en un proceso que define sus puntos de partida teóricos y se reformula en sucesivas y continuas aproximaciones a la realidad dando lugar a nuevas formulaciones teóricas que, nuevamente, la objetivan.

También, que no basta con pensar que la construcción del saber sobre el objeto es el producto de la dialéctica entre teoría y práctica o que supone mediaciones entre conceptos y hechos, ya que podría suponerse que entre lo real y su racionalización hay una correspondencia legitimada por una reapropiación del sentido.

Es necesario además, que entre los enunciados y los hechos medie la cultura, que se expresa y constituye en el lenguaje. Conocer el sentido que se le otorga al tema de esta investigación, el ingreso de los mayores de 25 años que no poseen acreditado el nivel medio de estudios, es un proceso que, como otros, también está mediado por discursos que constituyen su sentido en el mismo acto de enunciar.

La práctica educativa en general, la universitaria —y esta modalidad de ingreso en particular— es una práctica social productora de subjetividad que da razones de su hacer y se constituye simultáneamente en un discurso pedagógico. Desde esta práctica es que se legitima tanto la intencionalidad de “comprender” el sentido, como en la intersección del mundo del texto y del mundo del lector, por lo que supone al mismo tiempo una pluralidad de sentidos posibles, brindados por la multiplicidad cultural.

³⁸ MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

1.4. LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO

La universidad como objeto de investigación en el medio académico argentino, debe considerar, indefectiblemente, dos aportes que enriquecen el hecho mismo del objeto y la práctica de la investigación.

Por un lado, el aporte de Pedro Krotsch quién, además de tener una larga trayectoria como docente e investigador y un gran compromiso con la problemática educativa en general y universitaria en particular, fundó y dirigió la revista “Pensamiento Universitario” desde la que inauguró un campo de estudios sobre la Universidad y el conjunto de las prácticas universitarias, abordadas desde una óptica interdisciplinaria -histórica y sistemática- en creciente desarrollo y complejización.

A través del valioso trabajo realizado por Krotsch es importante poner a la universidad en el centro de la escena para, de esa manera, interpelarla, interrogarla y estudiarla desde los propios actores.

Por otro lado, la universidad como objeto de investigación ha sido el eje de una serie de Encuentros Nacionales: el I y el II en Buenos Aires en 1995 y 1997, el III en La Plata en 2003, el IV en Tucumán en 2004 y el V en Tandil en 2007. El próximo Encuentro tiene fecha de realización en Córdoba en noviembre de 2009. Todos ellos han dado el marco para que los actores de las instituciones educativas compartieran los diferentes proyectos de investigación realizados en las universidades argentinas y latinoamericanas, que tienen por objeto de estudio a la propia institución.

En el contexto neoliberal que se ha desarrollado en el mundo en las últimas décadas —marco, además, en el que surgió la Ley de Educación Superior en nuestro país— emerge la llamada *sociedad del conocimiento* en la cual la información y el conocimiento adquieren un rol protagónico en los procesos productivos. Dice Chiroleau al respecto:

“De esta manera, el conocimiento pierde su valor de uso (en términos de formación) para adquirir de manera predominante un valor de cambio: la utilidad del conocimiento se relaciona con la posibilidad de comercializarlo para aplicaciones futuras.”³⁹

La importancia del conocimiento en el mundo actual y en la sociedad contemporánea —junto con el papel que cumplen las universidades en la producción de ese conocimiento, así como la orientación de los temas a investigar, de las áreas de vacancia y de la vinculación de los problemas con las demandas de la comunidad— hacen necesario volver la mirada hacia las propias instituciones universitarias, hacia las tareas allí desarrolladas y su vinculación con las corrientes teóricas en vigencia.

1.5. POSICIONES METODOLÓGICAS

Desde el momento mismo del planteo de las primeras preguntas acerca del problema a investigar, los métodos a utilizar y los caminos a seguir durante el trabajo, se constituyen en un eje relevante a considerar.

De esta manera, el investigador parte de las preguntas iniciales que dan energía al motor de la investigación, procede a la elección de los métodos a seguir para interpelar la realidad desde las diferentes concepciones teóricas disponibles. Según Sautu:

“Una investigación social es una combinación de construcciones teóricas y procedimientos lógicos y empíricos implícitos.”⁴⁰

El contexto metodológico en que se desarrolló este trabajo implica interpelar la realidad desde la teoría.

1.5.1 Investigación cualitativa y/o cuantitativa

En la instancia de la elección de los métodos o procedimientos a utilizar, vale considerar que es también el momento de sostener un pluralismo metodológico, de poner en situación de evaluación a cada método para considerar así las ventajas y

³⁹ CHIROLEAU, A., “¿Cambio en la universidad o cambio de la universidad? Las nuevas demandas como factor de cambio institucional” en ARAUJO, S. (2008), *op.cit.* pág. 117.

⁴⁰ SAUTU, R. (2001) *Op. cit.* pág. 231

desventajas de su aplicación y, de esta manera, aplicarlos conjuntamente y en momentos y situaciones diferentes. En la lógica de las metodologías aplicadas en la investigación en las Ciencias Sociales se pueden distinguir determinadas características del paradigma cuantitativo y del paradigma cualitativo, los dos predominantes. Tomando en forma conjunta los aportes de María Teresa Sirvent⁴¹ y María Ángeles Cea D’Ancona,⁴² se puede construir una comparación que se evidencia en el siguiente cuadro:

CUESTIONES	LÓGICA CUANTITATIVA	LOGICA CUALITATIVA
Base epistemológica	Positivismo, funcionalismo	Historicismo, fenomenología, interaccionismo simbólico
Énfasis	Medición objetiva, demostración de causalidad y generalización	Descripción y comprensión interpretativa
Visión del objeto de estudio	La realidad es una. Se estudia dividiendo el hecho a estudiar en partes o variables. Así el todo se reconstruye.	Hay múltiples realidades que son construcciones sociopsicológicas que constituyen un todo interconectado. Deben ser entendidas y comprendidas como tales.
Relación entre el sujeto y el objeto	El sujeto que conoce puede situarse “fuera” de lo que va a ser conocido de esta manera, la verdad objetiva es posible.	El sujeto que conoce y la realidad a conocer son interdependientes.
Recolección de la información	Estructurada y sistemática	Flexible y adaptado al proceso de la investigación
Análisis de la información	Estadístico, para cuantificar la realidad	Interpretacional, sociolingüístico y semiológico
Alcance de los resultados	Búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta	Búsqueda cualitativa de significados de la acción humana
Posibilidad de generalización	Explicaciones de un tiempo y lugar pueden ser generalizadas a otro tiempo y lugar.	Sólo tentativas hipótesis de comprensión sobre un tiempo y lugar son posibles. Es posible la transferencia de esquemas conceptuales emergentes de una situación a otra situación.
Contribución al conocimiento	Generalmente se busca la verificación o prueba de hipótesis a partir de un proceso deductivo de abstracción decreciente.	Se busca descubrir esquemas conceptuales compuestos por conceptos y sus relaciones a través de un riguroso proceso de abstracción creciente

Resulta interesante observar cómo, en la bibliografía consultada, aparece la comparación y el marcado de las diferencias, como si fuera una especie de

⁴¹ SIRVENT, M. T. (2006), “El proceso de investigación”. Ficha de cátedra. Buenos Aires. OPFYL. Pág. 28

⁴² D’ANCONA, M. *Op. cit.* Pág. 46

contrapunto, de oposición que obliga al investigador a elegir entre una metodología y la otra, a tomar partido por una o la otra. Sin embargo, se considera sustancial realizar una combinación de métodos que provengan de las dos lógicas, la cuantitativa y la cualitativa, tal lo planteado por Schuster:

*“Sostenemos, pues, un pluralismo metodológico, más allá de los límites, ventajas o desventajas de su aplicación en los casos respectivos, siempre susceptibles de evaluación. Es decir, cada método podrá merecer evaluación y se podrán utilizar métodos diferentes en momentos y situaciones diferentes, así como también aplicarlos conjuntamente (por ejemplo el inductivo y el hipotético-deductivo o el abstracto-deductivo y el dialéctico)”*⁴³

Lo importante, en definitiva, es la relación de lo investigado con la teoría. Siguiendo a Sautu,⁴⁴ se plantea que la teoría primero define qué se habrá de investigar, después las perspectivas desde las cuales se lo hará y, por último, la metodología apropiada para esa teoría y los objetivos planteados.

1.5.2. Sistema de matrices de datos

El *dato* es una construcción que se configura de manera cuatripartita. Todo dato se inserta en una *matriz de datos*. Juan Samaja señala que una matriz de datos expresa la estructura invariable del dato, sus relaciones y articulaciones lógicas, sus niveles de integración y desagregación con el fin de explicitar las relaciones que se encuentran en juego.⁴⁵

Al hablar del sistema de matrices de datos, Samaja indica que existen, por lo menos, tres niveles de integración. Se encuentra la unidad de análisis central que equivale al nivel de anclaje o focal, es decir aquella en la que nos centramos en un momento de la investigación. En otra instancia, esa unidad de análisis deja de ser la de centración y la investigación se focaliza en otra unidad de análisis inferior, subordinada o superior, supraordinada. Estos niveles de análisis, constitutivos de abajo hacia arriba y regulativos de arriba hacia abajo, pueden ser considerados como una dialéctica de matrices de datos de acuerdo a la relación dinámica que las vincula en una totalidad que en el proceso de la investigación se reconfigura en forma permanente.

⁴³ SCHUSTER, F. (1997) *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América latina, pág. 24

⁴⁴ SAUTU, R (2000) *Op. cit.* Pág. 234

⁴⁵ SAMAJA, J. (2003), *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba, pág. 160

La realidad no es sino compleja y, por consiguiente, lo son los objetos que en ella se encuentran. No resulta posible, por lo tanto, estudiar un objeto extraído de la realidad sin que tenga una permanente e integral relación con la totalidad de la realidad de la que forma parte. La observación —y toda la tarea del investigador— se centra en las dimensiones consideradas observables. Al hacerlo, el resto de los componentes del objeto, complejo por naturaleza y por definición, pasan a segundo plano. Es así que cuando una matriz de datos se constituye en central, mantiene con las otras matrices de datos del sistema, una relación de subordinación, de supraordinación o de coordinación. De esta manera, se establece una estructura jerárquica en el sistema de matrices de datos en donde cuando una de ella es aquella en donde se focaliza la actividad científica, se constituye en el nivel de anclaje, las otras matrices de datos pasan a mantener una relación de nivel supreunitario o subunitario con respecto a la primera. Cuando el nivel de anclaje cambia a otra matriz de datos ubicada en otro nivel de la estructura jerárquica, la relación con las otras matrices varía.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se observa la tesis que sostiene que en toda investigación hay al menos tres matrices de datos de distintos niveles de integración. Estas matrices son:

- una matriz central o nivel de anclaje
- una matriz constituida por los componentes de las unidades de análisis de la matriz mencionada anteriormente.
- una matriz constituida por los contextos de la matriz de datos central.

Al coincidir con la idea de que la realidad es compleja y, por consiguiente lo son los objetos que la componen, se acuerda también con la estructura jerárquica de las matrices de datos y, por tanto, con el sistema de matrices de datos antes desarrollado.

Al considerar la tarea del investigador científico como inmersa en una realidad compleja y orientada por un modelo teórico, se sustenta la idea de que este modelo brinda los elementos para encarar la investigación científica y decidir cuáles caminos se van a recorrer. Cuando la tarea científica se focaliza, se concentra en un aspecto del complejo objeto a estudiar, los otros aspectos no desaparecen sino que se

constituyen en secundarios en la investigación total, pasan a otro plano en un momento de la investigación, para constituirse en el aspecto central en otro.

Relacionando la noción de “indicador” con los niveles de integración de las distintas matrices de datos, se puede remitir nuevamente a Samaja, quién denomina al *indicador* como los procedimientos aplicados a dimensiones relevantes de la variable para efectuar su medición y establecer qué valor de ella le corresponde a una unidad de análisis determinada. Todo dato científico vincula un concepto con el mundo externo a través de un procedimiento aplicado a las dimensiones del objeto estudiado. En oposición a lo sostenido por Galtung —en cuanto a que el dato científico tiene tres componentes, la unidad de análisis, las variables y los valores— Samaja sostiene que, necesariamente, existe un cuarto elemento que es el *indicador*. Sostiene que Galtung no comprende la complejidad del indicador, reduciéndolo a la dimensión, con el concepto de dimensión latente, porque no es la dimensión lo que se puede observar.⁴⁶

Suponer que en la investigación existe una estructura tripartita, en donde el indicador no figura como elemento, es ocultar o no tener en cuenta las transiciones y las transformaciones que se producen durante el proceso de creación en la ciencia. El indicador implica, necesariamente, al procedimiento, es decir la forma es que es obtenido el dato de ese indicador. Es procedimiento más dimensión. A diferencia de otros autores, Samaja explicita, en el concepto de indicador, el procedimiento o los medios técnicos para obtenerlo.

*“Cuando sostengo que ninguna dimensión es en sí y por sí observable, solo quiero decir esto: no es observable si no voy al encuentro de ellas con una cierta operación o esquema de asimilación”.*⁴⁷

De esta manera, se ponen de manifiesto las profundas y complejas relaciones existentes entre el plano de lo teórico con el plano de lo fáctico, mediante la praxis humana.

⁴⁶ SAMAJA, J. (2003) *Op. cit.* pág. 169.

⁴⁷ SAMAJA, J. (2003) *Op. cit.* pág. 176.

La actividad científica es mucho más rica que el simple accionar entre la teoría y la práctica. Este ir y venir entre una y otra no alcanza para realizar todos los procedimientos de la actividad científica. Por lo contrario, interviene entre ambas muchas cosas más.

Entre los dos extremos en que se mueve la actividad científica, mencionados en el punto anterior, se encuentran, entre otras cosas, la formación y la experiencia del investigador. Entre la teoría y la práctica está la *praxis*, que no es ni empiria ni teoría. Por esa razón, podemos decir que el dato no está cargado de teoría sino que está cargado de *praxis*. Es a través de este aparecer en el presente de la historia, la formación, el pasado del científico que la analogía tiene lugar. La *praxis*, como la tarea del investigador con su carga de teoría y de historia, es el tercer elemento en este modelo ternario, que se agrega a la teoría y a la experiencia, a los conceptos y a la observación.⁴⁸

Sin duda, el procedimiento por el cual se obtiene el dato científico tiene estrecha relación con la construcción de dicho dato y con las dimensiones observables. No existe una constitución incontaminada y a-histórica del dato. El indicador y, junto con él, el procedimiento utilizado, son una parte importante de la matriz de datos o, mejor aún, del sistema de matrices de datos.

Los dos componentes del indicador son la dimensión y el procedimiento. El indicador está compuesto, entonces, por la medida y por la forma en que se obtiene esa medida. En el indicador toman cuerpo dos nociones: la validez y la confiabilidad. La validez pone en juego la selección de las dimensiones y la confiabilidad, la construcción del procedimiento. Se entiende por esto que, por un lado, la información obtenida a través del indicador, debe tener en cuenta qué es lo que se quiere medir, debe apuntar a dimensiones que, no solamente sean observables, sino que permitan medir aquello vinculado con el aspecto del objeto de estudio que interesa conocer. Por otro lado, la confiabilidad significa tener en cuenta que lo obtenido por medio del indicador, sea independiente de cualquier factor externo.

⁴⁸ SAMAJA, J. (20039 *Op. cit.* pág, 194

Por un lado, es necesario tener claro qué es lo que se quiere conocer o medir para que el indicador muestre el dato que se busca, y por otro lado, el dato debe ser confiable en la medida en que el procedimiento utilizado haya permitido obtener lo que se busca.

En el sistema de matrices de datos, el proceso de elaboración de indicadores forma parte esencial de las relaciones entre las matrices de diferentes niveles de integración. El esquema, que Kant definió como “la representación de un procedimiento”, y que está vinculado con la síntesis del pensamiento y la realidad, se corresponde con el papel de los indicadores.

El indicador, considerado relevante para el sistema de matrices de datos por Samaja, es el que permite hacer observable lo que no lo es por otros medios. No hay intuición de conceptos por lo tanto hay que encontrar una conexión entre las sensaciones, que es aquello que nos suministran los sentidos, y la dimensión. Esta intermediación es el esquema de Kant retomado por la epistemología genética de Piaget, para quién el esquema es una secuencia de acciones que, aplicadas a cierta materia externa, producen un cierto tipo de resultado definitivo. Los esquemas son aquellos que permiten al individuo asimilar los datos exteriores.

Teniendo en cuenta la posición de las variables en el sistema de matrices de datos, se puede decir que son absolutas, cuando se refiere a la unidad de análisis, relacionales, cuando parte de relaciones entre unidades de análisis y contextuales, cuando se encuentra incluida en un suprasistema en una inclusión parte todo.

De la misma manera, se puede decir que los indicadores serán analíticos, si se refieren a variables absolutas, estructurales, cuando se refieren a dimensiones relacionales y globales, referidos a variables contextuales.

El indicador, como dimensión y como procedimiento, está presente en la investigación científica a través de los cuatro tipos de inferencia, la analogía, la abducción, la inducción y la deducción. Los indicadores pueden ser de los siguientes tipos:

- 1.- Analíticos, cuando se construyen a partir de operaciones que presuponen dimensiones absolutas del subsistema.
- 2.- Estructurales, cuando se construyen a partir de operaciones que presuponen dimensiones relacionales del subsistema.
- 3.- Globales, cuando se construyen a partir de operaciones que presuponen dimensiones contextuales del subsistema.

Cuando la variable es absoluta y se observan episodios o casos puntuales, los indicadores serán absolutos. Cuando la variable sea relacional, los indicadores serán estructurales y cuando la variable sea contextual, los indicadores serán globales.

Dentro de un criterio unificado de descripción y clasificación del tratamiento y análisis de los datos, se encuentran dos dimensiones combinadas, la estructural, comprendida por el valor, la variable y la unidad de análisis y la genética, que contempla las diferencias de acuerdo a la modalidad de investigación.

En la dimensión estructural existen, de acuerdo a la tradición académica, dos modalidades de análisis de acuerdo a donde se centra: el análisis centrado en la variable y el análisis centrado en la unidad de análisis. En el primero de los casos, se informa sobre cómo se presenta una variable en la población estudiada. En el segundo de los casos, se informa cómo, cada uno de los sujetos u objetos estudiados, se comporta respecto a las variables tenidas en cuenta.

Estas son las dos direcciones posibles de análisis, la vertical y la horizontal, según Galtung.⁴⁹ Sin embargo, se podría decir que existe una tercera dimensión diferente a las anteriores, porque corresponde a un momento diferente de la investigación, que es la construcción del instrumento: el análisis centrado en el valor. El plan de análisis sistemático de los datos incluye la previsión de las tareas del procesamiento de la información, teniendo en cuenta los instrumentos que se utilicen. En algunos manuales de metodología se contempla este momento pero con el nombre de codificación. Galtung lo coloca como una dimensión desagregada o subvariable y presenta una confusión entre las tareas de clasificación y la de diagnóstico.

⁴⁹ GALTUNG, J (1978). *Teoría y método de la investigación social*. Buenos Aires, Eudeba, pág. 21

El análisis centrado en el valor corresponde a la función de medición o diagnóstico y comprende niveles subalternos. En este análisis centrado en el valor, las tareas previas, presentadas en el plan de análisis, consisten en pensar con claridad los criterios que se van a utilizar para clasificar y organizar la información cualitativa o exploratoria, realizar los procedimientos necesarios para resumir o sintetizar las variables multidimensionales y reagrupar valores para evitar una dispersión por la heterogeneidad de la información.

Este planteo del análisis centrado en el valor tiene por función, responder a tres problemas presentes en la investigación científica: en primer término tener presente el aspecto de la confiabilidad de la medición, en segundo término, el problema de la validez de los indicadores y en tercer término el reagrupamiento de los valores.

En los estudios exploratorios, el análisis centrado en el valor, dentro del plan de análisis, apunta a examinar los hechos a estudiar para determinar cuál es la información pertinente y más adecuada, cuáles son los datos que nos van a proporcionar más información y cómo debemos agruparlos para evitar dispersión. De esta manera, se puede considerar que el tratamiento y análisis de datos en una investigación exploratoria está predominantemente centrado en el valor ya que desde él se verá cuales son las variables o los criterios de clasificación que se deberán usar en las etapas de desarrollo de la investigación.

Debido a la génesis de la conformación del valor y la importancia que la forma de llegar a ese valor presenta para la forma final del dato, es que esta centración del análisis no puede estar ausente en la investigación. El valor no es un mero dato que se encuentra en la intersección entre la Unidad de Análisis y la variable, sino que tiene implícito en sí, en su construcción, su génesis y la necesaria mediación del investigador.

El sistema de matrices de datos operacionalizado en este trabajo se puede diagramar de la siguiente manera, pudiéndose observar los tres niveles de las unidades de análisis.

		Ingresantes a carreras de grado en la UNLA 1997-2008
	Ingresantes por Artículo 7 en la UNLA 1997-2008	
Alumnos de cada cohorte y carrera ingresantes por el Art.7		

1.5.3. Elección del tipo de investigación

A partir de lo expuesto, se diseñó un tipo de investigación que contemplara estrategias de metodología tanto cuantitativa como cualitativa. A saber:

A- Desde la *lógica cualitativa* la construcción del conocimiento es un proceso de abstracción creciente. El interés está en la definición de conceptos, proposiciones, enunciados sobre los hechos, inductivamente derivados de un riguroso y sistemático análisis de la información empírica resultante de las encuestas y entrevistas realizadas.

Dicho proceso de abstracción creciente comienza con conceptos de un nivel menor avanzando a síntesis conceptuales de mayor nivel y sus relaciones. La teoría supone encuadres generales a partir de los cuales se realiza la inmersión sistemática en el terreno, construyendo conceptos de mayor nivel de abstracción, en un proceso espiralado.

Se parte de ideas previas comprendidas en el marco teórico y anticipaciones de sentido, pero que no se encuentran predeterminadas como variables o hipótesis a verificar. El inicio está dado a partir de una pregunta general que focaliza el objeto y se trabaja con un método que posibilita la ida y vuelta de la realidad a la teoría para construir conceptos.

De esta manera, se busca la comprensión de un hecho a partir del descubrimiento del significado que dicho hecho tiene para los distintos actores, entramado con el significado del investigador. Esto se realiza en una reformulación constante de preguntas y respuestas que van del análisis al terreno y concluye cuando el investigador logra construir una trama conceptual que le permite dar cuenta comprensiva del hecho social que se estudia. Tal es el caso del análisis de las entrevistas, desarrollado en el capítulo IV.

B- Desde la *lógica cuantitativa* se hace preciso vincular la teoría con la medición, con la necesidad de cuantificar, de poner en números el objeto de estudios. Para Hubert Blalock, en la investigación social existe una dificultad y es la que se refiere a la gran cantidad de variables que guardan una relación estrecha. Esto hace que las causas y efectos de los fenómenos estudiados sean difíciles de desentrañar y que existan tantas teorías y explicaciones como personas las formulen. Estas miradas, además, estarán determinadas por las parcialidades valorativas, el interés personal y la historia personal del investigador.

Los conceptos y la medición son dos aspectos de la investigación científica que no pueden separarse. A partir de la idea surgida para investigar, de la definición conceptual y teórica de las variables, del marco teórico en el cual se inserta la investigación, se deciden los criterios de medición que responden a los conceptos y al marco teórico.

No se puede investigar separadamente de la teoría, porque la medición sin fundamentación teórica que la enmarque, no tiene fundamento y la teoría sin los procedimientos que producen su verificación o refutación, se queda en un plano de lo no probado, no verificado.

Bourdieu plantea su rechazo a la oposición entre la teoría y la metodología. Al respecto dice:

“Siempre es en función de cierta construcción del objeto, que se impone tal método de muestreo, determinada técnica de acopio o análisis de datos, etc. Más precisamente, un dato empírico cualquiera sólo puede funcionar como

*prueba o, como dicen los anglosajones, como evidencia, en función de un cuerpo de hipótesis derivado de un conjunto de premisas teóricas.”*⁵⁰

Los conceptos, entonces, sustentan las acciones comprendidas en la investigación científica y las mediciones realizadas lo son en función de aportar evidencias empíricas, datos, observaciones para la verificación o refutación de la hipótesis planteada teóricamente al comienzo de la investigación o de las hipótesis surgidas durante la investigación.

En este sentido, sostiene Ruth Sautu:

*“El sostén de una investigación, el andamiaje sobre el cual se construye, son las teorías, modelos de análisis y conceptos que estructuran un área de conocimiento aportándole ideas, planteándole dudas, sugiriendo hipótesis y preguntas que eventualmente constituirán el objetivo de investigación.”*⁵¹

La medición suele aclarar el pensamiento teórico y hacernos ver variables o elementos que no habían sido tenidos en cuenta. Como dice Blalock:

*“Cuanto mejor sea nuestra medición de las variables, mayor precisión alcanzaremos con respecto a las formas exactas que adoptan las relaciones entre estas variables.”*⁵²

No existe la observación y la medición sin teoría, sin los conceptos que den el fundamento y al mismo tiempo, la teoría es reinterpretada y reconstruida a partir de lo que la evidencia, la medición y los datos empíricos aportan.

La teoría es un hilo conductor, es el eje que atraviesa a la investigación y el camino que se desarrolla a partir de los conceptos o proposiciones teóricas hasta las conclusiones a las que la investigación permite llegar.

⁵⁰ BOURDIEU, P. y WACQUANT, L., (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, pág. 35.

⁵¹ SAUTU, R., “Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales” en WAINERMAN C. y SAUTU R., (2000), *Op. cit.*, pág. 228

⁵² BLALOCK, H. (2001) *Op. cit.* pág. 103

Es la teoría la que permite determinar qué investigar, desde dónde y cómo. De ahí que la complejidad del tejido de las teorías sociales impregne la investigación: si la realidad social es compleja, la investigación de dicha realidad no puede dejar de serlo.

C.- La triangulación: dentro del proyecto de investigación que da lugar a esta tesis, se hizo necesario utilizar más de un instrumento de recolección de información, por lo que se ha tratado de triangular teoría, metodología y técnicas. Siguiendo a Sautu, se considera que la triangulación teórica consiste en “*reseñar proposiciones derivadas de más de un autor, las que tienen en común la clase de fenómeno o proceso que se desea investigar*”⁵³

El concepto de *triangulación* tiene sus raíces en otros ámbitos de conocimiento como la topología, la navegación o la logística. Sin embargo, en sus diversas utilizaciones se refiere al uso de múltiples puntos de referencia para tomar una posición más exacta frente al objeto de estudio.

Sin dudas, fue el sociólogo norteamericano Norman Denzin —citado por D’Ancona— quien mayor atención le prestó al modelo de *triangulación*, proponiendo cuatro tipos:

- *Triangulación de datos* que consiste en la utilización de varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento.
- *Triangulación de investigadores* que es el equivalente al equipo de investigación
- *Triangulación teórica* que consiste en considerar todas las hipótesis que se puedan extraer de un mismo problema de investigación
- *Triangulación metodológica* que comprende la modalidad intramétodos y la que se da entre métodos.

La particularidad de este trabajo de investigación realizado para acreditar un nivel de posgrado hace inviable la *triangulación de investigadores* debido a que su elaboración es individual —incluso, solitaria. Pero también se dificulta la

⁵³ SAUTU, R. “Estrategias teórico-metodológicas en un estudio de la herencia y el desempleo ocupacional” en WAINERMAN, C y SAUTU, R. (2001), *Op. cit.* 56

triangulación teórica por el necesario recorte que implica poner fin a un estudio para poder concretar la presentación del trabajo resultante. Queda, entonces, la opción de realizar una triangulación de datos y la triangulación de métodos.

La *triangulación de datos* fue posible a partir de la utilización de los obtenidos de los sistemas de información universitaria (SGA y SIU—Guaraní), por un lado y, por el otro, de datos propios resultantes de la actividad cotidiana con el objeto de estudio.

La *triangulación de métodos* se manifiesta con la combinación del análisis estadístico de datos en el marco de una metodología cuantitativa y la utilización de encuestas a los inscriptos para ingresar por la metodología estudiada y las entrevistas a directores de carrera, egresados y alumnos de la Universidad Nacional de Lanús.

1.5.4. Universo

El universo de la presente investigación está constituido por la totalidad de los ingresantes por Artículo 7 en la UNLA. El acotado número de casos (90) permitió realizar durante todos estos años un seguimiento minucioso acerca de su desempeño académico y su inserción en la universidad.

En el estudio de la forma de presentación de la información en las Universidades Nacionales, se tuvo en cuenta la totalidad de instituciones, aun las de reciente creación. En cuanto a las Universidades de gestión privada se tuvieron en cuenta aquellas de mayor matrícula.

1.5.5. Unidades de análisis

Las unidades de análisis están construidas por cada uno de los ingresantes por el Artículo 7 de la Ley de educación Superior en las diferentes carreras de la Universidad Nacional de Lanús

1.5.6. Recolección de datos

En el caso de las normas legales, las unidades informantes están constituidas por la Ley de Educación Superior, por el Reglamento Académico de la Universidad Nacional de Lanús, por la Reglamentación para el ingreso de los mayores de 25 años sin título de nivel medio de la UNLA y también por las resoluciones respectivas del resto de las universidades nacionales y privadas que fueron consultadas.

Para obtener información de la implementación de esta modalidad de ingreso en las universidades de referencia, se consultaron las páginas web oficiales de cada institución como una forma de constatar los caminos que los interesados deben transitar para conocer las posibilidades de continuar sus estudios en el nivel superior, sin poseer la acreditación de su nivel medio.

Para conocer las características de los ingresantes por el Artículo 7 se utilizó la información comprendida en el Sistema General de Alumnos que en el 2007 se migró al SIU—Guaraní, sistema de almacenamiento de datos utilizado por las Universidades Nacionales. A través de estos se pudieron conocer los datos personales de los ingresantes y también la opción de carrera, el desempeño académico, el índice de graduación y de retención y todos los datos que permiten construir el perfil de los ingresantes por esta modalidad.

Para obtener la posición de los directores de carrera, graduados y alumnos se realizaron entrevistas semiestructuradas.⁵⁴

⁵⁴ Desde la perspectiva de una lógica cualitativa, *la entrevista* se constituye en una herramienta que intenta profundizar en la significación de la información en relación al tema de interés. Roxana Guber (1991) caracteriza y distingue diferentes variantes en torno a la entrevista: *entrevistas dirigidas* (se aplican a través de un cuestionario preestablecido), *entrevistas semi estructuradas* (focalizadas en una temática), *entrevistas clínicas* (orientadas a la interpretación psicológica de casos trabajados en análisis), *entrevista antropológica o etnográfica*, (se presentan como entrevistas informales o no directivas). (R. Guber 1991). La autora profundiza en las características de su implementación recomendando formular las preguntas en el contexto del universo significativo de los sujetos; mantener una “atención flotante” como un modo de “escuchar” la lógica del entrevistado; usar “preguntas descriptivas” que permitan construir “contextos discursivos” o “marcos interpretativos de referencia en términos del informante”. Cfr. ACHILLI, E. 2005. *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde.

Para saber acerca de las causas de abandono del nivel secundario, las motivaciones para intentar ingresar en la universidad y la forma en que habían conocido la existencia de este artículo en una ley nacional que regula la Educación Superior, se aplicó una encuesta (Ver Anexos) a todos los que se inscribieron desde el año académico 2002 hasta el 2008. De la totalidad de las encuestas aplicadas, se analizó una muestra construida al azar, consistente en el 20 %.

1.5.7 Selección de casos

La obtención de información en el trabajo se realizó a través de un muestreo intencional de acuerdo a los siguientes criterios:

- ✓ En el seguimiento de los ingresantes a la UNLA, se consideró la totalidad del universo, debido a su número acotado.
- ✓ En las entrevistas, se seleccionó a los directores de carrera y alumnos y graduados de las carreras en las que la presencia de los casos por el Artículo 7 son más significativos.
- ✓ En la información brindada por las universidades se consideró la totalidad de las de gestión pública y las de mayor matrícula de las privadas.

1.5.8. Dimensión temporal

Dado que en esta investigación se indagó sobre el desempeño académico de los ingresantes por el Artículo 7 en la Universidad Nacional de Lanús y que dicha universidad comenzó sus actividades recientemente, en el año 1997, se conservó el recorrido histórico desde el primer ingresante por esta modalidad, hasta los que lo hicieron en el 2008. Durante ese período, la UNLA mantuvo el mismo criterio acerca del ingreso por esta modalidad. Las variaciones en la cantidad de ingresantes y en las carreras elegidas, mantiene relación con la evolución de la oferta académica de la institución.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Como una forma de sustentar los datos que surgen del estudio del tema de este trabajo, el mismo se centra en cuatro conceptos teóricos. Por un lado, la idea que Bourdieu⁵⁵ plantea cuando habla de *capital cultural*, de aquellas cuestiones y bienes culturales que el sujeto ha ido incorporando en su práctica social. Por otro lado, el concepto de *saberes del trabajo*, saberes logrados en las prácticas laborales, en las prácticas de interacción social, por fuera de la escuela y los intentos que se han venido realizando para que el sistema educativo formal reconozca y acredite los saberes obtenidos por los sujetos en ámbitos de la educación no formal. Exploraremos, también, un tercer concepto, aquel que se configura a partir de la relación *universidad-trabajo*: es éste, sin duda, uno de los temas que más le preocupa a las autoridades educativas, fundamentalmente en lo se refiere a la misión de la universidad en la formación para el mundo del trabajo y de la empresa. Por último, analizaremos las características del saber académico y la resistencia que existe en algunos miembros del ámbito universitario por reconocer conocimientos obtenidos en otros trayectos educativos.

2.1. CAPITAL CULTURAL

El concepto de *capital cultural* se inscribe en la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Para él, este concepto constituye la clave para dar cuenta de la estructura y el funcionamiento del mundo social. Este enfoque destaca las formas culturales y sociales que influyen en la acción social, son las que permiten explicar la reproducción del capital a lo largo del tiempo y, con ello, dar cuenta de las prácticas sociales.

⁵⁵ BOIRDIEU, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.

En este sentido, para el teórico francés, el capital cultural es una forma de capital que, al igual que el capital económico, establece diferencias en el mundo social: la incorporación desigual y acumulable a través del tiempo de distintas prácticas y saberes es considerada de mayor jerarquía que la incorporación de otras. Para Bourdieu, existen tres formas de capital cultural. En primer lugar, el *capital incorporado* es aquel que se va acumulando a través del proceso de socialización e internalización de las capacidades duraderas que pasan a formar parte de los individuos y que es, a su vez, expresión del capital cultural acumulado previamente por la familia como expresión de los saberes de la comunidad. Es la forma fundamental de capital cultural, la que, ligada al cuerpo, se realiza personalmente y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio, sino que debe ser adquirido.

Luego, el *capital objetivado* constituye la capacidad de producción, creación, adquisición y/ o intercambio de bienes culturales. Supone el capital económico para su apropiación material y el capital cultural incorporado para su apropiación simbólica.

Por último, el autor distingue el *capital institucionalizado* como aquel que es reconocido y acreditado institucionalmente por el Estado. Confiere al portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente. El título escolar homologa y hace intercambiables a sus poseedores, el capital económico y el capital cultural.

“El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables del organismo; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, que son la huella o la realización de teorías o de críticas de esas teorías, de problemáticas, etc., y en fin, en estado institucionalizado, forma de objetivación que es necesario poner aparte porque, como puede verse con el título escolar, confiere propiedades totalmente originales al capital cultural que garantiza.”⁵⁶

⁵⁶ BOURDIEU, P. (2007), *Campos del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Córdoba, Ferreyra Editor, pág. 196

Esta concepción de *capital cultural* resalta la idea de que el desempeño de los estudiantes universitarios está condicionado por los saberes y capacidades que tienen al ingresar al sistema, es decir, el capital cultural ya adquirido en forma incorporada o en forma de posesión de bienes culturales. Este capital cultural, para Bourdieu, es el que permite marcar las diferencias entre los distintos individuos que acceden a los estudios universitarios. Cuando el sujeto posee más capital cultural en cualquiera de sus tipos, más posibilidades tiene de insertarse en el ámbito de la educación institucionalizada.

Respecto a las relaciones existentes entre la escuela y el capital cultural del estudiante, Kaplan propone tener en cuenta lo planteado por Bourdieu cuando dice “el éxito escolar depende principalmente del capital cultural heredado y de la propensión a invertir en el sistema escolar”⁵⁷. Pero, en esta vinculación entre escuela y capital cultural deben tenerse en cuenta las trayectorias escolares tanto individual como social de los estudiantes, debido a que se caracterizan por la dinámica y la movilidad. El concepto de trayectoria, no cristalizado, no estático, pone en juego la relación entre las expectativas subjetivas de los estudiantes y las determinaciones externas producto de su contexto socio-político-económico. Sucede que los sujetos parecen no percibir estas influencias externas y construyen su propia imagen por fuera de la sociedad y centrándose en su propia trayectoria. Dice Kaplan:

“ Si bien es cierto que no se puede afirmar que todos los miembros de la misma clase –o incluso dos entre ellos- han tenido idénticas experiencias y en un mismo orden, no es menos cierto, sin embargo, que todos los individuos de una misma clase o grupo tienen mayor número de probabilidades que cualquier miembro de otro, de enfrentarse a las situaciones más habituales para los miembros de esa clase”⁵⁸.

De todas maneras, hay que tener en cuenta que la identidad que construye el alumno, tiene un origen relacional, no es estática y es en esa relación, con el docente y la escuela en la que construye su forma de percibirse y valorarse como estudiante. Se ve a sí mismo desde la mirada de la institución educativa. De esta manera se pone en claro el poder que tienen los agentes educativos en la formación de las condiciones simbólicas de los sujetos. Los estudiantes se auto-limitan en las prácticas educativas tomando las expectativas que de él tienen los docentes como si fuera un destino

⁵⁷ BOURDIEU, P. (1999) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

⁵⁸ KAPLAN, C. (2008) *Op. Cit.* Pág. 83

propio. Por esta razón resulta relevante conocer y tener en cuenta la institución educativa de la que provienen los estudiantes.

El sistema educativo en sus diferentes niveles va acreditando la adquisición de bienes culturales y la reproducción cultural de la sociedad a la que pertenecen los individuos. Cuando éstos no transitan por los estamentos formales del sistema educativo para acreditar o certificar la apropiación de la cultura escolar, resulta una cuestión significativa a tener en cuenta el grado de apropiación de dicho capital cultural. Según Bourdieu, existen dos maneras de constitución del *habitus* de los individuos: por un lado, la educación primera que recibe el niño en la familia de una manera espontánea e inserta en las prácticas sociales más amplias y por el otro lado, el trabajo pedagógico realizado a través de la acción escolar. La primera es en el nivel de la práctica y los efectos de estos aprendizajes se manifiestan a lo largo de toda la vida. Sobre los *habitus* previamente adquiridos se basa el aprendizaje escolar, por lo cual se puede pensar que, cuando el aprendizaje escolar se ve interrumpido, se encuentra incompleto al momento de intentar ingresar a la universidad, los nuevos saberes adquiridos deberán encontrar su basamento en el capital cultural incorporado en forma natural a través de las prácticas sociales. El sociólogo francés sostiene:

“Se ha mostrado que el sistema escolar no puede contribuir a la reproducción de la estructura social y, más precisamente, de la estructura de la distribución del capital cultural, destinando a los niños a una eliminación tanto más probable cuando sean originarios de familias más desprovistas de capital cultural, sino en la medida en que esos niños (y sus familias) tienen tanto más posibilidades de tener disposiciones que los inclinan a la auto-eliminación (como la indiferencia o la resistencia a los estímulos escolares) cuando están situados en una posición más desfavorecida en la estructura de la distribución del capital cultural”⁵⁹

En el caso de los ingresantes por el Artículo 7 de la Ley de Educación Superior, se observa que aquello que les posibilita marcar la diferencia es lo obtenido fuera del sistema formal. Es decir, parecería que son, precisamente, los saberes del trabajo y aquellos conocimientos vinculados con la actividad cotidiana los que acrecientan su capital cultural. Son el capital cultural incorporado y el capital cultural objetivado los que parecerían permitir la base para que los individuos que no poseen acreditado su

⁵⁹ BOURDIEU, P. (2007) *Op. cit.* Pág. 40

nivel escolar medio, es decir que no poseen capital cultural institucionalizado pero que, sin embargo, pretenden insertarse en una institución educativa de nivel superior, construyan su conocimiento. La universidad está acreditando los conocimientos adquiridos por los individuos en su ámbito laboral o de trabajo no rentado.

2.2. LOS SABERES DEL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Respecto al reconocimiento que el sistema educativo formal realiza de los saberes adquiridos en el marco de la educación no formal o permanente, se podría tomar la definición que Ramón Roqueiro realiza acerca de saberes del trabajo diciendo:

“Entendemos como saberes del trabajo a aquellos conocimientos complejos que las personas utilizan para la producción de bienes (tangibles e intangibles) y servicios a cambio de una remuneración (en dinero o en otros bienes).”⁶⁰

En el caso de los ingresantes por el Artículo 7 de la Ley de Educación Superior, se observan variantes con respecto a la remuneración, ya que según se podrá visualizar en las estadísticas analizadas más adelante, el 40 % de ellos pertenecen a carreras en las que acreditan algún tipo de militancia o actividad vinculada con lo político y lo social, sobre las que no reciben ningún tipo de remuneración. También es significativo destacar que en su detallado trabajo Roqueiro realiza una historia reciente de la relación entre los saberes del trabajo y la educación que centra su eje en la década del '90. Teniendo en cuenta que en dicha década tuvo sanción la Ley de Educación Superior que incluye la posibilidad de que el sistema educativo, particularmente la universidad, reconociera los saberes del trabajo, el autor no menciona en su análisis histórico la existencia del Artículo 7 de dicha ley.

La concepción anterior se enriquece con la de Adriana Puiggrós para quién los saberes del trabajo son los que componen el

“conjunto de conocimientos sobre tecnología, normas y costumbres de organización laboral, rituales, etc, que se poseen, necesitan, demandan o

⁶⁰ ROQUEIRO, R. (2007), “Los saberes del trabajo”, en Garcés Luis, *Op. cit.* pág. 71.

imaginan necesarios para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos”⁶¹

Los saberes del trabajo incluyen, además de los conocimientos adquiridos socialmente, la capacidad para resolver problemas y aplicar sus conocimientos, la posibilidad de andamiar nuevos saberes, de ser capaces de transmitirlos y aplicarlos, con el objeto de transformar la cultura y el medio social en el que se desenvuelven.

En el mismo sentido, podríamos hacer referencia a la noción de *trayectoria*, utilizado por Carina Kaplan, para dar cuenta de este proceso en el cual los individuos van apropiándose de saberes del trabajo y de experiencias vinculadas a conocimientos prácticos. Sostiene la autora:

“Al pensar en la trayectoria individual, hay que distinguir al menos dos efectos: el efecto de inculcación (ejercido directamente por la familia o las condiciones de existencia originales), y el efecto de trayectoria social propiamente dicho. Ello significa que las trayectorias escolares se caracterizan por el movimiento y deben ser explicadas a través de la dinámica de la reproducción y la producción de la vida social”⁶²

Kaplan indica que en las diferentes trayectorias los sujetos elaboran su conocimiento del mundo social no en forma mecánica, sino a través de los sentidos que ellos mismos han contribuido a producir. Podría pensarse que los estudiantes que ingresan por el Artículo 7 han realizado trayectorias de construcción social del conocimiento que le permitirían tener una visión menos individual y más social de sus talentos.

Los modos en que se producen, distribuyen y se incorporan los saberes del trabajo hablan acerca del tejido social en que se fueron conformando las diferentes identidades de los sujetos. Dice Roberto Dacuña al respecto:

“Sobre este tejido se identificó un acervo social de conocimientos no institucionalizados, que les permitió a los agentes dar sentido a sus prácticas y situarlos histórica y socialmente dentro del campo.”⁶³

⁶¹ PUIGGRÓS, Adriana y otros (2004), “Los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo” proyecto PAV-FONCyT. Buenos Aires, pág. 8

⁶² KAPLAN, Carina. (2008), op. cit. pág. 81.

⁶³ DACUÑA, R. (2007), “*Identidad y trabajo*”, en Garcés, L. Op. cit. Pág. 170.

No resulta menor recuperar la idea de *construcción social de conocimientos* en un marco neoliberal que sustenta una concepción de individuos deshistorizados y despojados de pertenencia social. En este modelo, las trayectorias educativas de los individuos son el producto de lo que cada uno de ellos pudo hacer en su vida y la sociedad en su conjunto deja así de tener responsabilidad alguna acerca de las oportunidades que se le brindan. Tal como afirma Garcés,

“Desaparece lo social como soporte sobre el cual se desarrolla el aprendizaje de los individuos, desaparece su historicidad, para ser todo resultado de responsabilidad y esfuerzo individual. De allí en más cada individuo resulta responsable del capital cultural que porta y por tanto merecedor del lugar –ahora individual- que ocupa, despojado de algún tipo de pertenencia a un lugar social.”⁶⁴

Estos individuos separados de su contexto social e histórico, dejados a merced de su trayectoria individual, son el producto de un modelo neoliberal impuesto en el mundo en las últimas décadas del siglo XX. Con profunda vigencia en nuestro país —especialmente en momentos de sanción de la Ley de Educación Superior—, los sujetos veían medir su valor por su capacidad individual y por los logros escolares alcanzados en una sociedad que había desvalorizado el trabajo y la producción. Dice Bourdieu:

“La construcción social de la realidad social se realiza en y por los innumerables actos de construcción antagonista que los agentes operan, en cada momento, en sus luchas individuales o colectivas, espontáneas u organizadas, para imponer la representación del mundo social más conforme a sus intereses; luchas ciertamente muy desiguales, ya que los agentes tienen un dominio muy variable de los instrumentos de producción de la representación del mundo social (y, más aún, de los instrumentos de producción de esos instrumentos) y también por el hecho de que los instrumentos que se ofrecen completamente separados y, en particular, el lenguaje ordinario y las palabras de sentido común, por la filosofía social que vehiculizan en estado implícito, muy desigualmente favorables a sus intereses según la posición que ocupan en la estructura social”⁶⁵

Si se toma el concepto de *educación no formal*, encontramos que el acceso a la educación es mucho más limitado en las sociedades campesinas y marginales que en

⁶⁴ GARCÉS, L. (2007), “Competencias y saberes socialmente productivos”, en Garcés L., op.cit. pág. 55

⁶⁵ BOURDIEU, P. (2007), op.cit. pág. 171

las metrópolis, pero también toma mayor importancia como forma de salir de la marginalidad, la impotencia y la pobreza. La educación aparece como la única manera de alcanzar status e ingresos elevados.

“El Estado hace de los años de escolaridad formal (como representación de mérito o la productividad potencial) una condición para el éxito material, pero no democratiza suficientemente el acceso a la educación como para ocultar su papel de clase. Se acentúa la importancia de la educación como símbolo de movilidad social, pero también la realidad de su papel como reproductora de grandes desigualdades sociales.”⁶⁶

En el contexto de esta situación es cuando toman relevancia las diferentes formas de educación popular y de adultos en los países en *desarrollo*⁶⁷. Estas distintas modalidades son definidas por Torres en su trabajo *La política de la educación no formal en América Latina* precisamente, como *educación no formal*. De todas maneras, a pesar de ser prácticas educativas llevadas a cabo por afuera del sistema educativo formal, siempre presentan algún tipo de intervención de educadores populares. Dice el autor:

“La educación popular ha producido un enfrentamiento entre estrategias de educación de adultos oficiales, patrocinadas por el Estado y formas alternativas o avanzadas de educación no formal.”⁶⁸

El autor plantea que existe una contradicción, entonces, entre la *educación de adultos* como práctica del Estado y la *educación popular* como práctica surgida de instituciones de la sociedad civil.

Vinculado con el concepto de *educación no formal*, se encuentra el de *educación social*. Para Jaume Trilla⁶⁹, hay tres concepciones que definen a la *educación social*

1.- La educación social como la educación que tiene por objetivo el desarrollo de la sociabilidad de la persona.

⁶⁶ TORRES, C. (1995), *La política de la educación no formal en América Latina*. México, Siglo XXI, pág. 14

⁶⁷ El concepto de *desarrollo* es utilizado por Torres a comienzo de los años `90. En la actualidad, es un concepto cuya vigencia se cuestiona dejando paso a una concepción de países centrales y periféricos, de acuerdo a su cercanía o lejanía de los centros de poder.

⁶⁸ TORRES, C. (1995) *Op. cit.* Pág. 53

⁶⁹ TRILLA, J. (1994) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel. Pág. 41 y ss.

2.- La educación social como la educación que tiene por destinatarios a personas en situación de conflicto social.

3.- la educación social como educación no formal. En este tercer concepto, el adjetivo hace referencia a los agentes, ámbitos o contextos de la acción educativa. Para esta concepción, la educación no formal puede equipararse a educación en contextos educativos no escolares. En este caso se parte de un criterio directamente pedagógico, ya que la división entre educación formal-no formal-informal es una clasificación elaborada desde la propia disciplina pedagógica.

Parcerisa critica estos tres conceptos, especialmente el último, porque estaría definido por la negativa. Al determinar que el espacio de la educación social sería el de la educación social por exclusión, comprendería toda educación que no fuese estrictamente escolar.⁷⁰

En cambio, define a la *educación social* como el conjunto de procesos formativos no formales que tienen como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social.

La educación no formal, considerada como toda actividad organizada, sistemática, educativa realizada fuera del marco del sistema oficial, es un proceso que dura toda la vida y en él, las personas realizan distintos tipos de aprendizaje mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. La educación social es una educación no formal. Es decir, consiste en procesos formativos que reúnen las características del sector educativo:

- Responden a una intencionalidad por parte del educador o de la educadora.
- Se realizan mediante procesos metódicos o sistemáticos de enseñanza-aprendizaje.
- No forman parte del sistema educativo reglado.

Pero no toda educación no formal es educación social. La mayoría de los autores estarían de acuerdo en situar dentro del marco de la educación social determinadas

⁷⁰ PARCERISA, A. (2000), *Didáctica de la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona.

actividades formativas y situar fuera de ese marco otras actividades, pero el acuerdo sería más difícil al pensar en trabajadores poco cualificados de una empresa o las realizadas por determinadas academias o centros deportivos.

Respecto a la educación en una sociedad cambiante, el autor se refiere a la necesidad de una formación permanente. La sociedad actual puede caracterizarse como una sociedad en cambio permanente, global y acelerado. Una de las manifestaciones de este cambio permanente es la transformación del mundo del trabajo y, también una de las causas apuntadas de la crisis actual del sistema escolar es, precisamente, la lentitud con que intenta adaptarse a las nuevas realidades sociales. Ante esa lentitud se produce un desfase entre la escuela y su contexto. Para responder a la dinámica de cambio imperante, es necesaria una formación más prolongada y versátil, una formación polivalente y permanente que permita a los ciudadanos responder a ese mundo cambiante.

El autor menciona que estamos en el paso de una sociedad industrial a una sociedad cuyo eje económico es la informática. Por esa razón, una función clave del sistema educativo es ayudar a prepararse para manejar la información para adaptarse a los cambios en los sistemas de producción.

De todas maneras, en las diferentes modalidades de educación no formal siempre aparece presente la institucionalidad, por lo que, de acuerdo a la experiencia recogida, son pocos los ingresantes por el Artículo 7 que se presentan en la Universidad con este tipo de prácticas educativas. La mayoría de ellos poseen saberes vinculados con la experiencia y la inserción en el mundo del trabajo, con trayectorias individuales en sectores de la sociedad no vinculados a instituciones educativas, formales o no. Así, el mismo autor sostiene:

“Tanto la educación no formal como la informal son prácticas complementarias, pero requieren contar con la base de conocimientos y de destrezas que se desarrollan en la escuela, como mínimo a corto y medio plazo. La red escolar sigue siendo la principal fuente de aprendizaje sistemático.”⁷¹

⁷¹ PARCERISA, A. (2000) *Op. cit.* Pág. 22

Con la caída del Estado de Bienestar y el predominio del modelo neoliberal, se ha impuesto una concepción de *dualización* social. Es decir que en todos los aspectos — pero también en el educativo— por un lado se encuentran las personas integradas y, por el otro, las marginadas. Esto implica una preocupación y un cambio de mentalidad para modificar la escala de valores sociales para dar más importancia a los procesos de realización social.

El autor considera a la educación social, fundamentalmente aquella en que intervienen sistemáticamente educadores sociales, aunque esa educación se realice fuera del sistema formal.

“La educación social debe atender a las necesidades sociales incidiendo específicamente en el componente educativo.”⁷²

Otra de las características de la *educación social* es la referida a los aprendizajes significativos, es decir el vínculo o la conexión entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos que tiene la educanda o el educando. Pero, los conocimientos previos y su conexión con la práctica educativa no alcanzan, es necesario que el sujeto realice un esfuerzo por aprender. Se requiere una predisposición a aprender significativamente, a efectuar el esfuerzo. De ahí la importancia de los aspectos motivacionales y de los aspectos relacionales y afectivos.

2.3. LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-TRABAJO

En cuanto a la relación entre universidad y trabajo, la preocupación ha girado siempre —y especialmente desde la última década del siglo XX— en torno a la preparación para el mundo laboral, a la capacidad de dar respuesta a los requerimientos del mercado en cada una de las profesiones y en el debate acerca de la ciencia pura y la ciencia aplicada, en la necesidad de formar graduados que se inserten en el mercado laboral, por un lado, o que puedan aplicar los conocimientos adquiridos en su formación académica en la investigación o en la docencia.

⁷² PARCERISA, A. (2000) *Op. cit.* Pág. 25

Sobre el tema, la especialista Silvia Llomovatte plantea que, desde hace alrededor de un cuarto de siglo, a las tres funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión se agregó una cuarta que propone una estrecha relación de la Universidad con el sistema de producción de bienes y servicio.⁷³ Respecto a estas modalidades de relación hace mención a la adaptación en la formación de profesionales a las demandas del mercado, a la universidad como ámbito laboral, a la socialización para el trabajo en empresas y a la transferencia y a la vinculación tecnológica desde la Universidad hacia la empresa.

En ningún apartado de su trabajo, la autora menciona la relación inversa, ni siquiera para cuestionarla, es decir, dar cuenta de que hay una Ley Nacional que reconoce los saberes que el trabajo ha aportado a los individuos en determinadas áreas del conocimiento y que esos saberes pueden constituir una base sobre la cual el individuo continua su formación académica en un libro que hace una mirada crítica sobre la vinculación universidad empresa, incluyendo la faceta histórica.

La investigadora Graciela Riquelme presenta una investigación sobre el tema que, a pesar de haber sido publicada con posterioridad, fue realizada en los años 1984/5 —es decir, cuando la Ley de Educación Superior aún no había sido sancionada. Sin embargo, todas las relaciones contempladas en el marco teórico de la mencionada investigación entre la universidad y el mercado laboral son unidireccionales, es decir tomando la universidad como punto de partida para analizar la inserción de los estudiantes avanzados en el mundo del trabajo.

Se acuerde o no con la necesidad de que la Universidad prepare para la inserción en el mundo del trabajo, la vinculación estrecha se observa en la dirección universidad–mundo del trabajo. Sin embargo, en la aplicación del Artículo 7 para el ingreso de personas que no tienen acreditado su nivel medio, la relación con el trabajo se invierte y es éste el que forma para la universidad. Los saberes del trabajo y de la experiencia previa toman relevancia a la hora de lograr el ingreso a una carrera universitaria ya que sin ellos no resulta posible hacerlo.

⁷³ LLOMOVATTE, Silvia. (2006) *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila y Laboratorio de Políticas Públicas, pág. 22.

La relación que existe entre la educación y el trabajo constituye —y ha constituido— una tensión que expresa importantes contradicciones de orden social, cultural y económico. Al respecto, Luis Garcés plantea:

*“El modo como construyen sus respectivos espacios los distintos sectores que participan de la relación, se expresan a través de sus prácticas específicas, las cuales a su vez ponen de manifiesto sus conflictos, intereses y posicionamientos, manifestándose a través del tiempo en una controversia que ha restringido la posibilidad de construir un vínculo positivo en su relevancia social, positivo en su contribución al logro de mayores niveles de igualdad social y no simplemente a los procesos de acumulación capitalista.”*⁷⁴

Estudios realizados en el Instituto de Técnica y Educación de la Universidad de Bremen acerca de la relación entre el trabajo y el conocimiento y de los cambios operados en la didáctica de la formación profesional basados en los procesos del trabajo, traen el pensamiento del investigador Félix Rauner, para quién

*“El conocimiento de los procesos de trabajo es una forma de conocimiento que guía el trabajo práctico y, como conocimiento contextualizado, va mucho más allá del conocimiento teórico descontextualizado”*⁷⁵

El autor plantea, al mismo tiempo, que las categorías que posee el conocimiento práctico hacen posible una investigación de los campos del conocimiento de la especialidad más profunda con transmisión de los procesos prácticos. De esta manera, las competencias profesionales se desarrollarían en un proceso de experiencia práctica reflexiva. Sobre este concepto teórico que prevé la introducción de sistemas de certificación de formación profesional que incluye la práctica se basa la experiencia de la Unión Europea desarrollada en el capítulo III.

Concebir la experiencia de trabajo de las personas, a lo largo de sus biografías, como espacio de aprendizaje legítimo y legitimado, supone encontrar los modos de articulación entre dos tipos de saberes: los saberes de la experiencia y los saberes académicos.

⁷⁴ GARCÉS, Luis. (2007) *Op. cit.* , pág. 15

⁷⁵ RAUNER, Félix. (2007) “El conocimiento práctico y la competencia de acción en la profesión”. *Revista Europea de Formación Profesional* N° 40. Pág. 58

Además de los modos de articulación, se hace necesario reconocer que los límites entre las diferentes formas de construcción de los saberes, está comenzando a diluirse. Expresa el especialista Roberto Domecq:

“La aparición de nuevas formas de trabajo y de organización empresarial hacen desvanecer las fronteras habituales entre el mundo de la Universidad, el de la industria, el del estudio, el de la investigación y el del trabajo.”⁷⁶

El investigador va más allá de la relación universidad-trabajo involucrando otros elementos que conforman las nuevas formas de adquisición del conocimiento. El papel de la Universidad en estos nuevos tiempos pone sobre el tapete estas relaciones y este conglomerado de aportes a los saberes de la academia.

2.4. LOS SABERES ACADÉMICOS

Los temas desarrollados en los puntos anteriores, es decir, el recorrido por los saberes propios de trayectorias escolares y laborales que constituyen un basamento sobre el cual los estudiantes edifican su ingreso a la universidad, permiten observar un posicionamiento frente a los saberes desarrollados en el mundo académico

Los saberes académicos, los conocimientos propios de la universidad, están constituidos por conceptos ordenados jerárquicamente en sistemas de conceptos (leyes, teorías científicas) cuyas reglas de validación se fundan en la epistemología de las ciencias. Por su parte, los saberes de la experiencia contienen conceptos pero también saberes de acción (saber hacer) y de situación (posibilidades de determinar, sobre la base de una situación dada, la pertinencia y eficacia de acciones que las transformen o de conocimientos que las expliquen). Estos saberes se validan más por su capacidad de adaptación a los objetivos de la acción social, que por criterios científicos, aunque no los excluyen. De este modo, se pueden establecer puentes entre los distintos tipos de saberes -escolares y de experiencia de trabajo- que permitan el diálogo entre ambos.

⁷⁶ DOMECCQ, R. “Pertinencia y límites de la relación Universidad-empresa” en RINESI, E; SOPRANO, G. y SUASNABAR, C. (comp.) (2005) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*, Buenos Aires, UNGS y Prometeo, pág. 165

En el artículo elaborado por el equipo técnico de la *Agencia de acreditación de saberes del trabajo* perteneciente a la Dirección Provincial de Educación y Trabajo de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires se menciona que la creación de dicha agencia se debe a dos objetivos:

“En primer lugar, la convicción de que debe fortalecerse el papel del sistema educativo en la distribución y legitimación de los saberes, en tanto resulta la organización con mayor capacidad de penetración en el territorio y en los distintos sectores de la sociedad, al mismo tiempo que es la que acumula la mayor experiencia en cuanto a sistematización y transmisión de saberes. En segundo lugar, el reconocimiento y acreditación por parte del sistema educativo del trabajo productivo como creador de saberes válidos, constituye un acto de justicia hacia todas las personas que trabajan (independientemente del carácter formal o informal en que se ejerza dicho trabajo), y al mismo tiempo contribuye al enriquecimiento de la cultura y de los propios saberes escolares.”⁷⁷

La vida del hombre comprende diferentes formas de conocimiento y suponer que la única forma válida es la del conocimiento científico significa limitar las maneras en que el ser humano entra en contacto con el mundo que lo rodea y logra asimilar y utilizar la información de él recibe.

La ciencia puede ser concebida en sentido amplio o en sentido restringido. Con el desarrollo de “Los métodos para fijar creencias” de Charles Peirce se intenta comprender a estos dos aspectos de la ciencia, que suelen ser considerados en forma excluyente. Es este autor que desarrolla los cuatro métodos:

1.- *El método de la tenacidad*: es el procedimiento que consiste en resolver una cierta duda tomando aquella creencia que nos surja internamente. También llamado método de la intuición o de la corazonada, toma el eje de la percepción visual y se refiere, fundamentalmente a lo inmediato, a lo emotivo. Surge cuando nos involucramos a través del cuerpo, tiene íntima relación con el soma.

Los rasgos dominantes de este método son: inmediatez, involucramiento personal-corporal, individualismo e incomunicabilidad, emotividad, resistencia al cambio, holismo o totalismo y presencia actual del pasado (recaída en la inmediatez)

⁷⁷ *Anales de la educación común* (2006) Dirección Gral. De Escuelas de la Provincia de Buenos Aires

La percepción es el tipo de conocimiento que mejor refleja este método y que presenta todos y cada uno de los rasgos mencionados. Es a través de la intuición que el individuo “recibe” las sensaciones del mundo que lo rodea, de una manera inmediata, total, con el cuerpo y los sentidos y, por esa razón, de una manera absolutamente personal e imposible de compartir o transmitir.

2.- *El método de la autoridad*: es aquel que consiste en resolver una cierta duda mediante la adopción de aquellas creencias que nos son transmitidas por otros sujetos que están investidos de autoridad. Son los saberes que la tradición hace transferir de generación en generación y por medio de los cuales, un sujeto recibe la lengua, la cultura, la consideración de lo que está bien y de lo que está mal, las costumbres y también los criterios estéticos de la comunidad a la que pertenece. Estos saberes, transmitidos a través de la autoridad, no tienen discusión, se aceptan sin cuestionamientos y se adoptan como propios.

Los rasgos dominantes del conocimiento producido por la tradición o la autoridad son: mediación didáctica, comunicabilidad, colectivismo, fijeza o inmutabilidad, carácter involuntario o supraindividual y constante referencia a la historicidad. Este conocimiento llega al sujeto predeterminado por lo que la comunidad le transmite y es aceptado sin sentido crítico porque siempre ha sido así o porque quién lo transmite está embebido de la autoridad necesaria para que el conocimiento no sea cuestionado. Muchos de los conocimientos que el hombre utiliza en su vida cotidiana han sido adquiridos a través de este método, en el seno de la familia y de otras instituciones encargadas de transmitir los saberes de la comunidad.

3.- *El método de la metafísica*: este es el método de la reflexión, de la razón y se encuentra en la cuna misma de la sociedad estatal. Es el Estado el que, a través de la deliberación, el debate de quienes son representantes de la comunidad, convierte en leyes, en normas, lo que la comunidad mantenía por la autoridad.

El método de la reflexión, propio del Estado es aquel procedimiento que busca resolver las situaciones de duda mediante el examen de las diferentes creencias propuestas, procurando determinar cuál de todas es la más razonable. Esto lo realiza

teniendo en cuenta dos cuestiones: por un lado, determinando de qué manera y en qué medida resuelve el problema planteado y por otro, cómo se integra con los conocimientos existentes.

Los rasgos predominantes de este método son: se basa en creencias fundadas, implica el mundo social, se elige entre distintas opciones, es comunicable, es históricamente determinado y resulta un conocimiento sistemático y lógicamente coherente.

El método de la razón, que hunde sus principios en los métodos de la tenacidad y de la autoridad, construye un conocimiento más reflexivo y que lucha por ser más universal y permanente.

4.- *El método de la ciencia*: este método llamado también el de la eficacia, constituye el concepto de ciencia en sentido restringido. En él será adoptada aquella creencia, aquella opinión vertida en forma de hipótesis que resulte más eficaz para solucionar el problema planteado, para predecir el comportamiento del objeto estudiado.

Los rasgos fundamentales de este método son: saber activo, carácter operatorio, contrastación empírica, se basa en hipótesis y requiere validez y confiabilidad.

La validez de un conocimiento científico se encuentra no en la intuición o la corazonada, no en la autoridad o en la verdad impuesta por la tradición, no en la razón, sino en la eficacia en que se logra predecir el comportamiento de los hechos y en la comprobación empírica de las hipótesis.

Estos cuatro métodos están estrechamente relacionados entre sí y, más aun, contruidos uno sobre el otro y cada uno de ellos se encuentra comprendido en el siguiente. Cada uno de ellos, conserva, suprime y supera a los anteriores. Los tres primeros métodos mencionados constituyen la base del pensamiento científico, no quedan excluidos, sino comprendidos. La intuición, la autoridad y la metafísica persisten en la ciencia. De la subjetividad de los primeros tres, llegamos a una mayor objetividad del método científico. Existen en la ciencia intuición, autoridad y reflexión y el científico, en su trabajo cotidiano echa mano de acciones vinculadas con los tres métodos anteriores.

El profesor Juan Samaja, en su trabajo *Los caminos del conocimiento* afirma:

*“El cuarto estrato, el escenario del método de la ciencia, como conocimiento operatorio, propio de la cultura moderno-burguesa, sería completamente impotente si se lo separa de la realidad total y del proceso histórico que le dio origen. La llamada investigación científica hunde sus raíces en los otros tres métodos...y de allí extrae su más secreta fuerza.”*⁷⁸

Para comprender la relación del pensamiento científico con los saberes construidos en otros ámbitos sociales, resulta útil remitirse a los conceptos desarrollados por Peirce y recuperados por Samaja: es en el marco de una sociedad vinculada estrecha y valorativamente con el mundo productivo en donde el conocimiento producido bajo los parámetros y las instituciones de la ciencia toma relevancia. En una sociedad en la que el conocimiento científico y tecnológico se articula con otros tipos de conocimientos el papel de la universidad debe constituirse, irremediablemente, en un objeto de estudio. La universidad se presenta desde una perspectiva hegemónica, como *“modelo único y universal capaz de ordenar en una sola racionalidad el funcionamiento, la producción y el devenir del mundo académico.”*⁷⁹

Es desde esa concepción hegemónica de la academia, que resulta interesante conocer la posición de la que fuera Secretaria Académica de la Universidad de Buenos Aires, Dra. Alicia Camilloni - profesora titular de Filosofía y Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y creadora y directora de Posgrados en Educación- responde a preguntas sobre el tema realizadas por periodistas, sobre el ingreso de los mayores de 25 años sin título secundario:

“La reglamentación debe ser muy seria porque podría tener un efecto social riesgoso al condenarse a los aspirantes a fracasar. Técnicamente, el mecanismo llamado acreditación del aprendizaje por

⁷⁸ SAMAJA, J. “Aportes de la metodología a la reflexión epistemológica” en DIAZ, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires, Biblos, pág. 180

⁷⁹ VACCAREZZA, L. “Orientación y gestión de la utilidad de la investigación universitaria” en ARAUJO, S. (2008) *La universidad como objeto de investigación*. Tandil, UNICEN, pág 149.

*experiencia se aplica en países con una alta tasa de retención en el nivel medio, cuya realidad es muy diferente de la argentina”.*⁸⁰

No deja de ser curiosa la expresión de que la aplicación del Artículo 7 “podría tener un efecto social riesgoso al condenarse a los aspirantes a fracasar” ya que plantea al menos dos cuestiones. Por un lado, preguntarse si el fracaso de todos los estudiantes que tienen su certificación del nivel medio, pero no logran superar las distintas instancias de ingreso y el primer año de la cursada en las distintas universidades no es un tema que le debe preocupar a la comunidad académica. Por el otro, pensarse como una institución inserta en una sociedad que no puede hacer nada por evitar el fracaso o la retención en el sistema educativo. Parecería que se da por sentado que nuestro país, nuestra sociedad, nuestros estudiantes, forman parte de un sistema educativo cuya calidad no puede compararse con la de otros países, a los que probablemente se considere del primer mundo.

Tal como fuera planteado en la introducción de este trabajo, este aspecto de la posición del mundo académico fue apareciendo durante el estudio del tema. Un tema que fuera, inicialmente, centrado en la recuperación de los saberes que las personas han logrado incorporar durante su trayectoria formativa, aún por fuera del sistema educativo formal. Saberes vinculados con el trabajo o con actividades no remuneradas que fueron constituyendo el basamento para que, después, el sujeto pudiera utilizarlos para la continuidad de su formación en la universidad.

De esta manera, el recorrido por los conceptos teóricos planteados al comienzo de este capítulo permite pensar que los saberes del trabajo, los conocimientos apropiados por fuera del sistema educativo, el capital cultural que poseen los estudiantes que ingresan a la universidad sin el título de nivel medio, la formación lograda en los ámbitos de la educación no formal constituyen ideas que permiten comprender con mayor amplitud y profundidad la situación estudiada en este trabajo y desarrollada en los capítulos siguientes.

⁸⁰ CAMILLONI, A. (1998) Diario la Nación, 29 de abril de 1998.

CAPÍTULO III: ANTECEDENTES Y EXPERIENCIAS VARIAS.

Como una manera de comprender el origen de este artículo de la Ley de Educación Superior y bucear en otras experiencias vinculadas con él, se analizan en este capítulo antecedentes y experiencias europeas, americanas y, por supuesto, en nuestro país.

3.1. ANTECEDENTES DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD SIN ACREDITACIÓN DEL NIVEL MEDIO.

3.1.1. Universidades Populares

El primer antecedente que vincula al nivel universitario con aquellos que no poseen acreditado el nivel medio en el sistema educativo formal, se puede encontrar con el surgimiento de las *Universidades Populares*. La primera universidad popular fue fundada el 23 de abril de 1898 en París, Francia, gracias a la pujanza espiritual de Georges Deherme (1878-1937). Le siguieron movimientos similares en otros lugares de Francia primero, después en países como Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Polonia y Suiza.

En nuestro país, las universidades populares buscaron perfeccionar los conocimientos de los alumnos que abandonaban las aulas de la escuela primaria. Buscaron formarlos en el conocimiento del idioma, en oficios, en el cultivo del arte, a fin de capacitarlos en el desempeño de sus funciones. La enseñanza que se impartía en las universidades populares argentinas fue puramente vocacional. De ahí que se dictaron en ellas los cursos más diversos, a fin de que todos pudieran frecuentar sus aulas y encontrar allí la enseñanza que les fuera necesaria.

La primera Universidad Popular en Argentina data de 1917 y se crea en el barrio de La Boca, en la Ciudad de Buenos Aires. La historia de la Universidad Popular de La Boca nace con la inmigración de principios de siglo XX, a imagen y semejanza de las universidades populares europeas. Lo que era el hospital del barrio fue convertido por personalidades como Benito Quinquela Martín, Anastasi, políticos y estudiantes argentinos en un espacio para la integración. A los recién llegados pero también a los autóctonos se les daba tres herramientas básicas: idiomas, oficios y arte. Desde aquél 1917 hasta hoy la Universidad popular de la Boca, tuvo las puertas abiertas y hoy en día es la única universidad con esas características en toda América del Sur. Debe

destacarse que la Universidad Popular de la Boca es la única que ha conservado su régimen de funcionamiento a lo largo de los años.

Una de las instituciones que dejó un recuerdo imborrable en la historia socio-cultural del barrio de Boedo ha sido la Universidad Popular de Boedo, cuya acta fundacional lleva fecha 12 de febrero de 1928, en reunión celebrada en el antiguo cine Los Andes, de Boedo 779.

Todas aquellas otras que surgieron tras la de Boedo: Universidades Populares de Parque Patricios, Universidad Popular de Buenos Aires, Universidad Popular del Oeste, Universidad Popular Florentino Ameghino, Universidad Popular Bartolomé Mitre; Universidad Popular Bernardo de Irigoyen, Universidad Popular Bernardino Rivadavia; Universidad Popular de Palermo; Universidad Popular de Flores, fueron con el tiempo dejando una a una de funcionar.

En 1929, se crea la Universidad Popular de Resistencia, en manos de un grupo de personas de adscripción socialista. Es posible vincular esta Universidad con una de las tendencias de educación de jóvenes y adultos vigentes en el país, y a su edificio como expresión simbólica de un proyecto utópico, “la casa de todos” según el discurso de un estudiante, que podría emparentarse con la utopía de la “Casa del Pueblo” de Dehermes, quien, tal como se dijera anteriormente, fue el iniciador del movimiento de universidades populares de fines del siglo XIX en la Europa occidental.

El 3 de agosto de 1930, en medio de una de las crisis más graves que sufrió nuestro país, nacía la Universidad Popular de Belgrano. Se comenzaba a dar forma a un proyecto fuertemente innovador para su época: una institución de bien público que se ocupara de la formación de aquellos que no podían seguir sus estudios en forma sistemática mejorando sus capacidades laborales, por un lado; y por el otro, el desarrollo de una intensa actividad cultural, como necesario complemento para una formación integral. Por ello su nombre, nombre que conlleva un alto contenido ideológico y que hace a su origen y a sus objetivos: una Universidad Popular para aquellos que no pueden acceder a la Universidad.

Deben mencionarse, como antecedente de los estudios universitarios en la Región de la Patagonia, iniciativas como la fundación por un grupo de vecinos en 1943, de la Universidad Popular de la Patagonia, que funcionó hasta 1950 impartiendo enseñanza técnica y de especialización.

Siempre en el interior, funcionaron en diferentes ciudades de mediana magnitud, de las que, a veces, no se tiene registro. Un ejemplo de ellas fue la Universidad popular de Tandil.

Los estudios eran acreditados a través de un diploma encabezado por la denominación Universidades Populares Argentinas (UPA), disponiendo cada una de las universidades de un lugar para colocar su nombre particular, así como el sello que particularizaba los certificados. Debajo de este título, aparece la mención de “reconocidas por el Superior Gobierno de la Nación”. (Ver Anexos)

Según los antecedentes consultados, la intervención del Estado sería supletoria, realizando una función que solo éste podría, ventajosamente, llevar a cabo, como es la formación de los docentes que habían de impartir la enseñanza de técnicas diversas. De acuerdo a lo sostenido en el momento del comienzo de las actividades de las Universidades populares, la cuestión de encontrar los técnicos para cada especialidad, así como el sostenimiento de los cursos que se costearía principalmente por los alumnos no sería tarea larga y de difícil realización y abriría un horizonte seguro para maestros y otras personas que en ese momento no hallaban aplicación para sus aptitudes docentes. En las experiencias relevadas, no se constata que los alumnos abonaran cuota o matrícula alguna.

Un especialista en educación de principios del siglo XX y funcionario de varios gobiernos bonaerenses de la época, comenta:

“Yo denominaría a estos organismos Universidades populares del trabajo, que asegurado su funcionamiento por ley, reconociendo su personería jurídica, tomarían a su cargo la realización de la educación económica de los jóvenes de cada localidad. La Universidad Popular del Trabajo constituye un organismo bien sencillo, al alcance de todos los padres que se preocupan por el porvenir de sus hijos como también de los amantes del bien público. Es una acción de coordinación de

voluntades y de esfuerzos en pro de una obra de intereses individuales y colectivos.”⁸¹

Paralelamente al antecedente de las Universidades Populares Argentinas, es interesante mencionar que existe otro antecedente de reconocimiento de saberes del trabajo dentro del sistema educativo formal y que se dio en la década del ‘20 en la Provincia de San Juan. El investigador Luis Garcés menciona:

*“Lo inédito de esta experiencia, está dado precisamente por su carácter de experiencia única en el ámbito nacional de incorporación de saberes del trabajo al sistema formal de educación, que no se agota en las habituales experiencias de preparación para el trabajo ensayadas en algunos niveles o ciclos específicos del sistema, sino que, por el contrario, las reformas pedagógicas sanjuaninas de los años 20 abarcan toda la formación sistemática, concibiendo a los saberes del trabajo como un conjunto de conocimientos que atravesarán las trayectorias escolares desde la escuela primaria”.*⁸²

3.1.2. Universidad Obrera Nacional

Con posterioridad —y ya en el marco del primer gobierno peronista— se puede reconocer la valoración de los saberes del trabajo y de la educación no formal por parte del sistema educativo en el surgimiento de la Universidad Obrera Nacional. Creada el 26 de agosto de 1948 por el Congreso de la Nación tenía como finalidad:

“a) la formación integral de profesionales de origen obrero destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional; b) proveer la enseñanza técnica de un cuerpo docente integrado por elementos formados en la experiencia del taller íntimamente compenetrada de los problemas que afectan al trabajo industrial y dotados de una especial idoneidad; (...) d) asesorar en la organización, dirección y fomento de la industria, con especial consideración de los intereses nacionales”.

Es esa idoneidad en conocimientos prácticos lo que hacía valedero el aporte de los obreros más allá de la acreditación o no de sus trayectos escolares tradicionales. Dussel y Pineau plantean al respecto:

⁸¹ SENET, H. (1937), *Las Universidades populares del trabajo*, La Plata, pág. 22

⁸² GARCÉS, L. (2007) op. cit, pág. 31

*“Pocas veces se ha subrayado de que, a diferencia de las propuestas de educación obrera existentes dentro de los márgenes del liberalismo, aquí los obreros no solo eran ‘educandos’ sino también educadores. La intercambiabilidad de los lugares del docente y del alumno, directamente asociados a las clases postergadas, era sin duda una herejía completa para la tradición normalizadora”.*⁸³

En la Universidad Obrera Nacional primaba lo que Perón denominaba *los hombres que sepan hacer, no decir*. Este *saber hacer* se planteó como un eje fundamental que diferenció a esta Universidad de otros modelos tradicionales de universidad y que hizo que en su organización curricular se combinaran la teoría y la práctica y se incluyeran los conocimientos vinculados al mundo del trabajo, que hasta ese momento habían sido excluidos de la currícula oficial. Señalan los autores:

*“En toda la propuesta curricular se hace explícita una búsqueda por compensar las diferencias culturales de la población: mayor atención de los docentes, mayor hincapié en la práctica como fuente de aprendizaje, mayor flexibilidad horaria.”*⁸⁴

En el debate parlamentario con motivo de la aprobación de la Ley de creación de la Universidad Obrera Nacional, se pueden vislumbrar las posiciones oficiales y de la academia respecto de esta universidad. Del Mazo primero y Yadarola después fundamentaron la posición de la minoría sobre este tema analizando el concepto clásico de universidad. La definieron como un centro destinado a la formación integral del hombre y llegaron a la conclusión de que esta institución no podía llamarse universidad por su orientación unilateral hacia la técnica. La Universidad Obrera “*no es obrera ni es universidad. No es obrera porque es vanidosa como una creación oligárquica y no es universidad porque le falta el sentido de la universalidad, de ecumenidad, de totalidad, que es característico y esencial a toda universidad.*”, tal como expusiera en el debate parlamentario en Diputado Rojas, A⁸⁵. ¿Cómo defendió el proyecto la bancada oficialista? El fundamento de los legisladores peronistas fue el conjunto de beneficios sociales y económicos que acarrearía su aprobación y la necesidad de actuar con sentido realista frente a

⁸³ DUSSEL, I.y PINEAU, P. “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica en el primer peronismo”, en PUIGGRÓS, A. (Dir.)(1995) *Historia de la educación en la Argentina*, VI, Buenos Aires, Galerna. Pág 148.

⁸⁴ DUSSEL, I y PINEAU, P., (1995) *Op. cit.* pág. 159

⁸⁵ Registro de los debates Cámara de Diputados, 1948, IV, pág 2931, citado en DUSSEL, I y PINEAU, P., (1995) *Op. cit.* pág. 161

problemas largamente postergados. Básicamente, se señalaron dos facetas positivas. En primer lugar, la formación de una conciencia técnica nacional a la que la Universidad Obrera contribuiría como elemento imprescindible para “poder contar en el cumplimiento del Plan Quinquenal (...) con obreros argentinos perfectamente capaces”, como expuso en el debate el Diputado De la Torre.⁸⁶

En segundo término se consideró que el proyecto venía a cubrir “*la ausencia de derecho social en nuestra constitución*” (Bustos Fierro, Diputados, 1948, III, p. 2206) y otorgaba a la clase proletaria aquello que le había sido secularmente negado: el acceso al mundo de la técnica, de la ciencia y la cultura. En ese sentido, “*la Universidad Obrera como continuación de la enseñanza de oficios, abre para todos los hogares argentinos el camino de la superación*”. (Guardo, Diputados, 1948, III, p. 1990)⁸⁷

Merece especial atención la intervención del diputado Bustos Fierro que sumó algunos aspectos originales a la fundamentación del proyecto e intentó refutar las observaciones de la oposición. Respecto de la atomización del sistema educativo que esta creación produciría, Bustos Fierro afirmó que la U.O.N. no era una diversificación conceptual sino tan sólo física que simplemente “*salvaba el tránsito necesario hasta que algún día podamos tener una sola clase social: la clase de los que trabajan*”⁸⁸

La creación de la Universidad Obrera reconoce motivaciones sociales, económicas y políticas. Sociales en tanto se hizo eco de las inquietudes de gremios y sindicatos y ofreció a sectores, hasta entonces desplazados del ámbito universitario, una posibilidad de acceso a la educación superior. Económicas y políticas porque se propuso formar, a la vez, los virtuosos ciudadanos de la *nueva Argentina* y una clase de ingenieros experimentados en la práctica laboral que fueran útiles a los planes de desarrollo industrial del gobierno.

⁸⁶ Registro de los debates Cámara de Diputados, 1948, III, pág 2231, citado en DUSSEL, I y PINEAU, P., (1995) *Op. cit.* pág. 162

⁸⁷ Ib.

⁸⁸ DUSSEL, I y PINEAU, P., (1995) *Op. cit.* pág. 163

El peronismo entendió que con esta alternativa ampliaba las oportunidades educativas y, al mismo tiempo, satisfacía una de las demandas del proceso productivo: la disponibilidad de mano de obra especializada.

El Artículo 11 de la Ley de creación de la UON sostiene que para ingresar a la Universidad Obrera Nacional se requiere: a) Acreditar título de técnico de fábrica expedido por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (cursos de perfeccionamiento técnico), o título de egreso de las escuelas industriales del Estado. De esta manera vemos cómo se recuperan los saberes obtenidos en la fábrica como válidos para acceder a la universidad. La Universidad Obrera Nacional dio lugar a lo que actualmente es la Universidad Tecnológica Nacional. La Universidad Tecnológica Nacional (U.T.N.) fue creada el 14 de octubre de 1959 por medio de la ley 14.855, integrando desde ese entonces, el sistema universitario nacional.⁸⁹

3.1.3. Tecnicatura en Lechería. Universidad Nacional de Luján

Un antecedente importante en el ingreso a la universidad de los mayores de 25 años sin título secundario es el realizado por Emilio Eduardo Mignone. Cuando era rector de la Universidad de Luján, en 1973, en momentos de la creación de la Tecnicatura en Lechería, instrumentó el sistema de permitir ingresar a la universidad sin poseer su título secundario pero pudiendo acreditar experiencia en el área, con una evaluación muy rigurosa. Según testimonios del propio Mignone,

"Los 70 aspirantes que la aprobaron, sobre 280 inscriptos, estaban a años luz de los jóvenes ingresantes. Durante la carrera mostraron un promedio de calificaciones superior al resto".⁹⁰

Esta fue, sin duda, una decisión que se adelantó en el tiempo en la cual se valoraron y se acreditaron saberes previos y experiencias de trabajo como equivalentes a la trayectoria por el sistema educativo formal.

⁸⁹ Paradójicamente, en la página web actual de la UTN, no existe información para aquellos que quieran ingresar sin título secundario.

⁹⁰ Mignone, E. F. (1992) *Universidad Nacional de Luján, Origen y Evolución*. Secretaría de bienestar y Extensión Universitaria, Editorial de la Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina.

También en la UNLu, hay un estudio realizado en la asignatura ecología en el año 1974 con 69 casos de estudiantes sin título secundario que mostró que en esa asignatura las calificaciones obtenidas en iguales pruebas objetivas no hubo diferencias significativas con las de quienes sí tenían el título secundario:⁹¹

3.2. El Artículo 7 en la LES

En el momento de sancionarse la Reforma Educativa y derivada de ésta, la Ley 24.521 de Educación Superior, la Legislación española fue una fuente de referencia muy importante. El parlamento de España dicta, en 1990, la Ley orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo, en cuyo artículo 53.5 aparece el principal antecedente de nuestro Artículo 7. Al igual que éste, su par español es escueto y amplio, dejando su implementación en manos de cada institución universitaria.

En la Ley argentina, el artículo 7, del Capítulo II *De la estructura y articulación*, incluido en el Título II *De la educación superior*, dice:

“Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso, establezcan, que tiene preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.”

El debate parlamentario sostenido antes de la aprobación de la Ley de Educación Superior muestra una escasa preocupación por parte de los legisladores por el tratamiento en detalle de este artículo. No existen aportes sobre el mismo, quedando como se presentó en el Proyecto de Ley.

⁹¹ Oviedo de Ignazzi, R. y Salibián, A. (1978). Análisis de una experiencia novedosa en la enseñanza de la ecología, Revista Ecología N°3: 9-17

A partir de allí, las distintas universidades han cumplido con este artículo de maneras muy diferentes. Algunas, entre las que se encuentra la UNLA, han difundido esta oportunidad de ingreso desde un comienzo, posibilitando así que los interesados pudieran informarse de esta modalidad de acceso a la universidad; otras, en cambio, nunca han hecho mención de esta alternativa, creando, en la sociedad, la sensación de que es brindada sólo por algunas universidades y que no es posible ingresar a todas.

3.2.1. El artículo 7 en las Universidades Argentinas

En las páginas web de las universidades se encuentra actualmente mucha más información respecto a este tema que hace cinco años, cuando se dio comienzo a este trabajo.

Existen universidades que brindan la posibilidad de ingresar con esta modalidad, pero aplican una evaluación lo suficientemente difícil como para que no resulte factible superarla.⁹²

También se hace necesario considerar que el artículo 7 ha sido utilizado por algunas universidades privadas para facilitar el ingreso de aspirantes sin título secundario, sin cumplir los requisitos pedidos por la ley o al menos, no con rigurosidad. Se observan casos de este tipo de universidades en que los interesados tienen que aprobar “*en algún momento*” la evaluación requerida por la Ley, con la aclaración de que “*mientras tanto, deben abonar las cuotas correspondientes, sin tener derecho a reintegro alguno si no aprueban el examen*”.

Esta diversidad en la modalidad de aplicación de este artículo, contemplada en la misma ley, permite que el interesado que reúne las condiciones para esta forma de ingreso pueda encontrar diferentes respuestas en las instituciones y también se le brinden distintas oportunidades en cada una de ellas.

⁹² La dificultad ofrecida por las pruebas aplicadas en algunas universidades se conoce por testimonios informales de algunos docentes ya que no existe manera de acceder ni por las páginas web ni por información directa de la institución.

Resulta interesante poder observar cómo se accede a la información acerca de las posibilidades de ingreso por este artículo en las diferentes universidades de nuestro país. El siguiente cuadro está confeccionado tomando la información que aparece en la página web de cada universidad.

UNIVERSIDADES NACIONALES	
Universidad de Buenos Aires	Resolución CS 6716/97
Universidad del Chaco Austral	Aún no aparece nada ya que es una universidad de reciente creación.
Universidad Nacional de Catamarca	No presenta información
Universidad Nacional de Chilecito	No presenta información
Universidad Nacional de Córdoba	Aparece la información destacada en Secretaría Académica y se cita la Resolución del 409/00 del CS que da la atribución a cada facultad. Algunas de ellas lo presentan como Odontología, Psicología, Agronomía, Económicas y Lengua.
Universidad Nacional de Cuyo	Resolución 46/95 del CS aparece en la página
Universidad Nacional de Entre Ríos	No presenta información
Universidad Nacional de Formosa	Aparece junto con los requisitos para Ingreso
Universidad Nacional de General San Martín	En la página web no aparece nada en forma directa, aunque en el Reglamento de Admisión se menciona en el Art, 3 la Resolución de CS N° 454/96. ⁹³
Universidad Nacional de General Sarmiento	Aparece en un link directo.
Universidad Nacional de Jujuy	No presenta información
Universidad Nacional de La Matanza	No presenta información, sin embargo lo aplica de acuerdo a la Resolución Ministerial N° 537/08

⁹³ A pesar de eso, la información aparece en un aviso del diario Clarín con información de Condiciones de Ingreso en febrero de 2009

Universidad Nacional de la Pampa	Resolución CS 81/04 y 5/05. No aparece ninguna información para ingresantes y lo del Art. 7 aparece como Servicios Útiles
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	No presenta información
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Aparece junto con la información para ingresantes.
Universidad Nacional de La Plata	Ordenanza N° 255/01 C.S. Información muy completa.
Universidad Nacional de La Rioja	En la página con la información del ingreso
Universidad Nacional de Lanús	En la página con la información del ingreso
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Los requisitos de ingreso los establece cada facultad pero en ninguna aparece nada.
Universidad Nacional de Luján	Con los requisitos de Inscripción
Universidad Nacional de Mar del Plata	En la página con la información del ingreso
Universidad Nacional de Misiones	No presenta información
Universidad Nacional de Quilmes	Con los requisitos de Inscripción
Universidad Nacional de Río Cuarto	En la página de Secretaría Académica con buena información
Universidad Nacional de Río Negro	Aparece en preguntas más frecuentes
Universidad Nacional de Rosario	En la página de la Secretaría Estudiantil con la información de la inscripción
Universidad Nacional de Salta	Con la información de los requisitos generales para la inscripción
Universidad Nacional de San Juan	Con la información de los requisitos generales para la inscripción
Universidad Nacional de San Luis	En la página con la información del ingreso
Universidad Nacional de Santiago del Estero	No presenta información
Universidad Nacional de Tres de Febrero	Información directa en la página
Universidad Nacional de Tucumán	No presenta información
Universidad Nacional de Villa María	En la página de Secretaría Académica con toda la información del ingreso
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	En información de las carreras.
Universidad Nacional del Comahue	Con la información general para los ingresantes

Universidad Nacional del Litoral	Con la información de la documentación requerida para la inscripción
Universidad Nacional del Nordeste	Resolución CS 720/95. Aparece con la información para los ingresantes.
Universidad Nacional del Nordeste de la Provincia de Buenos Aires	Con la información general para los ingresantes.
Universidad Nacional del Sur	Con la información de los requisitos generales para la inscripción
Universidad Tecnológica Nacional	No presenta información

ALGUNAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Universidad Abierta Interamericana	La información aparece con la dirigida a los aspirantes a 1° año. Llama la atención que el examen tiene un costo equivalente al 10% de la matrícula. ⁹⁴
Universidad Argentina de la Empresa	La información aparece con los requisitos de inscripción
Universidad Católica Argentina	No aparece información
Universidad de Belgrano	No aparece información
Universidad de Flores	No aparece información ⁹⁵
Universidad de Morón	La información aparece con la dirigida a los aspirantes a 1° año
Universidad de Palermo	No aparece información
Universidad del CAECE	No aparece información
Universidad del Cine	No aparece información

⁹⁴ Cuando se comenzó a buscar esta información, en el 2007, este costo no se mencionaba, aunque era destacada la cuestión de que el examen se aplicaría en algún momento del primer año y que, si no se aprobaba, no serían devueltas las cuotas abonadas hasta el momento. En ambos casos se destaca el componente de aporte económico por parte del alumno, siendo éste el único caso entre todas las universidades exploradas.

⁹⁴ En el momento en que se comenzó esta búsqueda, aparecía en la página de la UFLO una nutrida información dada por la Secretaría Académica sobre Asesoramiento y Tutorías que incluía a los mayores de 25 años sin título secundario. En la actualidad esa información no se encontró en la página.

Universidad del Museo Social Argentino	No aparece información
Universidad del Salvador	No aparece información. En la página aparece el Reglamento Gral. De Ingreso pero en él no se contempla esta modalidad.
Universidad ISalud	No aparece información
Universidad Kennedy	No aparece información
Universidad Maimónides	No aparece información ⁹⁶

El avance de la tecnología facilita el acceso a la información, por lo que se puede suponer que la página web de cada universidad muestra lo que la institución quiere comunicar a la comunidad y, especialmente, a los interesados en continuar sus estudios universitarios. Si se analiza la manera en que la información de la posibilidad de ingresar a la universidad sin el título secundario aparece en las páginas de las universidades, se pueden obtener algunas miradas interesantes. En las Universidades Nacionales, el 25 % no presenta ninguna información, mientras que las que sí lo hacen, eligen caminos diversos: Algunas la ubican con los requisitos para el ingreso, pero otras la ponen como consultas más comunes. En algunos casos aparece la normativa, la resolución que indica que en esa Universidad está contemplada esta modalidad de ingreso, pero no se puede encontrar ningún indicio que muestre el camino a recorrer.

En las universidades privadas, el porcentaje que no informa de esta posibilidad es aún mayor. Once de las catorce instituciones (80 %) no incluyen información alguna que indique a los interesados que pueden acceder a los estudios universitarios sin poseer el título secundario.

3.2.2. Acciones posteriores a la LES

Con posterioridad a la puesta en marcha de la LES y la posibilidad de ingreso a las universidades por el Artículo 7, se pueden mencionar dos hechos que ponen en evidencia la vinculación de los saberes obtenidos en el ámbito laboral con el sistema educativo formal.

⁹⁶ Por testimonio de estudiantes, se sabía que se aplica en el ingreso a la Licenciatura en Enfermería. En los requisitos de ingreso para esa carrera, aparece mencionado el artículo 7, no así en otras carreras.

El 4 de septiembre de 2008, la Diputada nacional por la Provincia de Buenos Aires, Dra. Adriana Puiggrós, presentó el proyecto de creación del *Instituto Nacional de Acreditación de Saberes y Competencias Laborales* en el ámbito del Ministerio de Educación, como organismo responsable de llevar adelante y coordinar las políticas de certificación y acreditación de saberes y competencias por los trabajadores en circuitos formales y no formales de sus trayectorias laborales y educativas. En su fundamentación, Puiggrós señala:

“Tradicionalmente la escuela pública ha sido la institución alfabetizadora por excelencia (estructurada sobre la base de las trayectorias cognitivas) pero siempre ha estado inmersa en otros entornos en los que circulaban saberes socialmente productivos vinculados con las praxis laborales, organizativas, recreativas, etcétera, en las que se ponían en juego relaciones económicas, sociales, regionales y locales. Aun con tensiones, estos saberes potenciaron cooperativamente la acción alfabetizadora de la escuela, pero no alcanzaron el reconocimiento que acreditaban. El academicismo y formalismo del sistema escolar tradicional fue funcional a la reproducción de desigualdades sociales, descalificando los saberes adquiridos sin su intervención. Desafortunadamente, la sociedad argentina ha ido perdiendo estos saberes expresados en proyectos de vida, laborales y sociales, lo cual empobrece su cultura y profundiza el hiato social. Es imperativo, por lo tanto, volver a articular los distintos espacios alfabetizadores, fuente de saberes socialmente productivos mediante puentes entre los adquiridos en la vida social y laboral y la educación formal.”⁹⁷

En el mes de mayo del mismo año, la Diputada Puiggrós participó de la presentación de otro proyecto. En este caso es la Modificación de los incisos d) y e) del Artículo 8 de la LEY 26352: sobre Estructura organizativa y Educación para los trabajadores del Ferrocarril. El inciso e) plantea: *Concebir e implementar acciones, programas y mecanismos de educación, formación profesional continua y capacitación del personal, en el marco de los principios de la Ley 26.206 y 26.058, tendiente a garantizar la terminalidad de los Niveles de la educación formal, la prosecución de estudios así como la acreditación y certificación de los saberes socialmente productivos, en forma articulada con el ministerio de educación, el sistema de*

⁹⁷ PUIGGRÓS, A. Proyecto de Ley presentado en la Cámara de Diputado con número de expediente 4838-D-2008

Educación Superior, los sindicatos, empresas y otras organizaciones de la sociedad civil.

La fundamentación de este proyecto es similar a la que diera base a la mencionada anteriormente. Los saberes socialmente producidos deben ser reconocidos y valorizados, y también se deben establecer los dispositivos de acreditación pertinentes, en especial para aquellos trabajadores que han tenido menos oportunidades de acceso a una trayectoria regular del sistema escolar.

3.3. LA SITUACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

En los últimos diez años, el Parlamento de la Unión Europea viene trabajando en el reconocimiento de los saberes de la educación no formal y impulsado por propuesta de países como Finlandia, Francia, Reino Unido, Países Bajos y España. A través del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) aspira a unificar criterios para trabajar con carpetas de competencias a fin de que los sistemas educativos formales reconozcan la educación no formal, especialmente la capacitación laboral realizada en las empresas.

El accionar más reciente se encuentra en las gestiones que se están realizando en la Unión Europea en el programa “Identificación y validación de los saber-hacer y de los conocimientos adquiridos en la vida y en las experiencias de trabajo”. Este programa apunta a tomar las distintas instancias de formación y capacitación profesional que los individuos han realizado a lo largo de su vida laboral. La preocupación se centra en el envejecimiento de la población, la falta de jóvenes y la dificultad para lograr que las personas adultas retornen a la educación sistemática. El CEDEFOP plantea que las prácticas de identificación y de validación de los saberes se han desarrollado a favor de un público numeroso que comprende:

- No diplomados que desean continuar estudios universitarios
- Adultos en búsqueda de un empleo y particularmente mujeres que desean retornar al mercado de trabajo

Los diputados franceses aprobaron definitivamente en 2001 el Proyecto de Ley de Modernización social —que fue promulgada en 2002— y que contiene importantes medidas relativas a la formación profesional y el derecho laboral. Efectivamente, el texto insta una validación de las competencias obtenidas por vía experimental, como el derecho *“de toda persona que haya ejercido durante al menos 3 años una actividad profesional remunerada, no remunerada o sin fines lucrativos”* a solicitar *“la validación de las competencias obtenidas en el curso de su experiencia a fin de justificar total o parcialmente los conocimientos o aptitudes exigidas para la obtención de un título expedido, en nombre del estado, por un centro de enseñanzas superiores”*⁹⁸

Esta validación deberá concederla un tribunal *“a partir de un dossier presentado por el aspirante y tras una entrevista con éste o una prueba en situación profesional.”* *“El Tribunal fijará asimismo el alcance de la validación y, en caso de validación parcial, la naturaleza de los conocimientos y aptitudes que deben someterse a un control complementario”*.⁹⁹

En comunicaciones oficiales de la Comisión de Educación Permanente del Parlamento Europeo de junio de 2000, se hace hincapié en la educación permanente ya que se sostiene: *“Mientras que las políticas tradicionales tendían a centrarse demasiado en los aspectos institucionales, el aprendizaje permanente hace énfasis en los ciudadanos y en las aspiraciones colectivas a crear una sociedad mejor”*.¹⁰⁰

En el mismo documento se define a la *educación permanente* como toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo. Esta concepción valora los saberes obtenidos por fuera del sistema educativo formal y agrega el compromiso, que el Parlamento Europeo sostiene que debe asumir el Estado, en cuanto al aporte de recursos para obtener beneficios recíprocos entre el sistema educativo formal y el mundo del trabajo.

⁹⁸ Ley de modernización social, Francia, 2002

⁹⁹ Ib.

¹⁰⁰ Ib.

De todas maneras, es importante destacar que —a diferencia de esta caso en el que el Parlamento Europeo sostiene la necesidad de una “*adecuada asignación de recursos*” para la recuperación del aprendizaje no formal— en el caso de la Ley de Educación Superior de Argentina, la aplicación del ingreso por el Artículo 7 no implica para el Estado Nacional ni para las instituciones universitarias un aporte presupuestario extra, ni mayores erogaciones.

La Unión Europea se encuentra en una posición de, no solo reconocer los saberes no formales, sino de estimular la continuidad de los estudios y la capacitación de los trabajadores, teniendo como objetivo “*la creación de una cultura del aprendizaje*”. Las estrategias deberán ser, según la propuesta, encaminadas a favorecer una cultura del aprendizaje para todos y, por eso, requieren medidas directas que motiven a los alumnos y alumnos potenciales y aumenten los niveles generales de participación haciendo que el aprendizaje resulte más atractivo para la ciudadanía activa, la realización personal y la empleabilidad.

En otro comunicado, fechado en noviembre de 2001, la Comisión de Educación Permanente del Parlamento Europeo refiere:

“El futuro de Europa depende de la medida en que sus ciudadanos puedan afrontar los retos económicos y sociales. Un espacio europeo del aprendizaje permanente les permitirá pasar con libertad de un entorno de aprendizaje a un entorno de trabajo y de una región a otra o de un país a otro para utilizar de la mejor manera posible sus aptitudes y sus cualificaciones. El aprendizaje permanente hace hincapié en el aprendizaje desde la enseñanza preescolar hasta después de la jubilación (desde la cuna hasta la tumba) y, al mismo tiempo, comprende todas las formas de educación (formal, informal o no formal)”

El nuevo escenario de la sociedad post-industrial conduce a que las reformas emprendidas en distintos países sobre sistemas de educación y formación, traten de integrar las cualificaciones académicas de carácter general, con las cualificaciones profesionales más ligadas a factores de productividad y aumento de la competitividad

del mercado laboral, valorando, por tanto, lo aprendido, independientemente de la forma y lugar en que las personas hayan adquirido su competencia. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de potenciar la formación a lo largo de la vida laboral y de tener en cuenta los nuevos requerimientos de cualificaciones de las personas, tanto respecto al desarrollo de competencias transversales y genéricas de mayor poder de transferencia y, por tanto, de movilidad en el mercado laboral, como las del tipo “aprender a aprender”. Las cualidades personales como son la iniciativa, la responsabilidad y la toma de decisiones, junto con la necesidad de una actualización continua del conocimiento, hacen que el ámbito de los sistemas formales de aprendizaje deba ser complementado con otros de tipo no formal e informal y, particularmente, con los aprendizajes adquiridos en la propia experiencia laboral.

En este contexto, la movilidad de las personas comienza a relacionarse cada vez más con su competencia real, suma de aprendizajes formales, no formales e informales, que exige ser reconocida y posteriormente, validada, dando lugar a certificaciones, que puedan ser acreditadas por organismos competentes.

Tradicionalmente, la competencia profesional de una persona sólo puede ser acreditada oficialmente cuando la adquisición de dicha competencia se ha producido dentro de un sistema formal, principalmente del ámbito educativo, de manera que los títulos otorgados por este sistema han sido y aún son el instrumento de reconocimiento formal de la competencia aceptado universalmente.

Sin embargo, se ha ido alcanzando de forma progresiva una conciencia plena de que los aprendizajes no sólo se adquieren en entornos formales, sino que se producen también en las actividades formativas no regladas, mediante la experiencia adquirida por la práctica profesional o a través de las actividades de la vida cotidiana.

Por este motivo, durante las dos últimas décadas y, de manera especial en los últimos años, diversos países de todo el mundo han desarrollado disposiciones legales y metodologías encaminadas al establecimiento de sistemas que permitan la acreditación de la competencia profesional adquirida a través de la práctica profesional y de otras vías no formales de apropiación, diseñando procesos

específicos de evaluación y reconocimiento de los aprendizajes previos.¹⁰¹ La extensión de estas prácticas condujo a los países miembros de la Unión Europea a impulsar una serie de iniciativas, manifestadas en la denominada "*Declaración de Copenhague*" tendientes a desarrollar unos principios comunes relativos a la validación de los aprendizajes no formales, al establecimiento de un marco común europeo de cualificaciones y al reconocimiento mutuo de las cualificaciones entre los países miembros mediante un sistema de transferencia de créditos.

3.3.1. El caso de España

España es un caso que, necesariamente, se debe analizar en forma separada, ya que, por un lado, fue antecedente de nuestra Ley de Educación Superior y, por el otro, sigue implementando y difundiendo la aplicación del ingreso a las universidades de todas sus regiones de los mayores de 25 años que no poseen acreditación de su título de Bachillerato.

En 1990, el Ministerio de Educación español emite la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cuál en su artículo 53.5 explicita esta modalidad de ingreso. En la Ley Orgánica 6/2001 deja en manos de las Universidades y las facultades la implementación de esta forma de ingreso

De acuerdo con las disposiciones de la *LOCE* (Ley Orgánica Constituyente de Enseñanza) el Gobierno debía regular las condiciones básicas para el acceso a la Universidad de los mayores de 25 años, que no estuvieran en posesión del título de Bachiller o equivalente. Dicho mandato fue cumplido mediante la aprobación del Real Decreto 743/2003, de 20 de junio (*BOE 4.7.2003*).

La prueba que debe ser superada por los aspirantes comprende una parte común y una específica. La prueba común tiene como objetivo apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito los estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. Comprende tres ejercicios referidos a los siguientes ámbitos: a) Comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad. b) Lengua castellana. c) Lengua extranjera, a elegir

¹⁰¹ Declaración de los ministros europeos de formación y enseñanza profesional y la Comisión europea, reunidos en COPENHAGUE, 29 y 30 de noviembre de 2002

entre inglés, francés, alemán, italiano y portugués. (Ver Anexos). En el caso de que la prueba se celebre en universidades dependientes de comunidades autónomas con otra lengua co-oficial, podía establecerse por la Comunidad Autónoma la obligatoriedad de un cuarto ejercicio referido a la lengua co-oficial. La prueba específica tiene por finalidad valorar las habilidades, capacidades y aptitudes de los candidatos para seguir y superar los estudios de la opción por ellos elegida. Se estructura en cinco opciones: opción A (científico-tecnológica); opción B (ciencias de la salud); opción C (humanidades); opción D (ciencias sociales) y opción E (artes).

El anteproyecto de Ley Orgánica de Educación —elaborado y debatido en el curso académico 2004/2005— incluye la defensa del aprendizaje a lo largo de la vida, tanto dentro como fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar o ampliar conocimientos y competencias que ayuden al desarrollo personal y profesional. Se propugna la necesidad de preparar al alumnado para que aprenda por sí mismo.

Las Administraciones educativas deben ofertar aprendizajes flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y de las titulaciones a los jóvenes y adultos que abandonen el sistema educativo sin ninguna titulación. También se asigna a las Administraciones educativas promover que toda la población alcance una formación en educación secundaria postobligatoria, en línea con los objetivos europeos para la educación en el horizonte del 2010.

El texto normativo dedica el Capítulo IX, Título I, a la Educación de las personas adultas. La norma define como tales a los mayores de dieciocho años y contempla la posibilidad de que se realicen los aprendizajes tanto mediante actividades de enseñanza reglada o no reglada, como a través de la experiencia laboral o de actividades sociales.

Por excepción, se autoriza a los mayores de dieciséis años a cursar enseñanzas para personas adultas, siempre que tengan un contrato laboral que les impida acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento. Las enseñanzas para adultos podrán llevarse a cabo de forma presencial o a distancia.

En el anteproyecto, también se prevé el acceso directo a la Universidad, sin titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica para mayores de 25 años.

España difunde profusamente la posibilidad de estudiar en sus universidades sin poseer el título de bachillerato, incluso en las páginas web de otros países de Europa. También se difunden cursos que las distintas universidades ofrecen a los interesados en rendir el examen. El acceso de estudiantes por esta modalidad fue masivo en su comienzo, disminuyendo paulatinamente. A forma de muestra podemos mencionar los datos de los años 1991, 1999 y 2004.

AÑO	TOTAL	MAYORES DE 25 AÑOS	PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL
1991	283.996	49.498	17,40 %
1999	237.887	30.124	12,60 %
2004	181.348	10.499	5,80 %

La diferencia más notable entre la información que se puede obtener vía internet sobre la aplicación de la diferente normativa en España y nuestro país es que en Argentina la mayoría de las universidades consultadas y el propio Ministerio de Educación carecen de información cualitativa y cuantitativa. Por esta razón, se desconoce cómo se aplica este artículo en cada universidad y cuántos alumnos y graduados existen en el sistema universitario argentino.

Las universidades españolas realizan anualmente una convocatoria de prueba de acceso para mayores de 25 años. Una vez superada la prueba de acceso, los candidatos podrán presentarse de nuevo en sucesivas convocatorias, con la finalidad de mejorar su calificación y acceder al primer ciclo de unos estudios determinados, tomándose en consideración a tal efecto la calificación obtenida en la nueva convocatoria, siempre que ésta sea superior a la anterior. En el supuesto de que, en la nueva convocatoria, decidan realizar la prueba de acceso en otra universidad, sólo se tomará en consideración, a efectos de ingreso, la calificación obtenida en esta última.

Para aquellos que abandonaron sus estudios o que, simplemente, optaron por una vía formativa diferente a la universitaria, existe la posibilidad de convertirse en licenciados gracias a la prueba de ingreso a la Universidad para mayores de 25 años. Asimismo, es destacable el hecho de que el 54% de las personas que decidieron presentarse a esta prueba optaron por hacerlo a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Los requisitos establecidos para poder presentarse al examen de acceso a este tipo de estudios imponen que los alumnos cumplan los 25 años antes del 1º de octubre del año en que se realice la prueba. Asimismo, la nacionalidad española no es un requisito necesario para ingresar en la Universidad por esta vía ya que el acceso a la Universidad para extranjeros está plenamente garantizado en el ordenamiento jurídico español. Es necesario no encontrarse en posesión del Título de Bachillerato o titulación equivalente ya que de poseer esta titulación, el alumno que deseara conseguir el acceso a la Universidad debería realizar los exámenes de Selectividad.

El artículo 2 del Real Decreto 743/2003 es el encargado de regular la estructura de las pruebas de acceso en cualquier universidad, que en todo caso deben dividirse en dos partes, una de prueba común y otra de pruebas específicas según las diversas opciones de estudios.

3.4. ANTECEDENTES EN AMÉRICA LATINA

La entidad paralela a la CEDEFOP europea en América Latina es el CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del conocimiento en la formación Profesional). En un boletín de 2002 se pueden conocer antecedentes de reconocimiento de los saberes no formales en dos países de América del Sur. A continuación se desarrollan las experiencias en Chile y Perú, que han puesto en marcha dicho reconocimiento, con diferencias formales con Argentina que lo incluyó, como es sabido, en la LES. Estas experiencias se destacan porque responden a normativa que no se incluye en una Ley Universitaria y, además, significan un aporte presupuestario extra para el proceso de reconocimiento de los saberes previos.

3.4.1. Chile

La inclusión del tema Certificación de Competencias Laborales en forma explícita en la *Agenda Pro-Crecimiento* anunciada en enero de 2002 por el Gobierno de Chile y los principales líderes del sector empresarial, refleja con nitidez la relevancia y visibilidad que el proyecto piloto en referencia ha tomado. Asimismo, la decisión del Gobierno de Chile de incluir un componente sobre Competencias Laborales en el proyecto Educación y Capacitación Permanente que implementarán conjuntamente el Ministerio de Economía, Ministerio del Trabajo y Ministerio de Educación, refleja también la relevancia atribuida al proyecto que Fundación Chile ejecuta con fondos del BID-FOMIN.

3.4.2. Perú

El Ministerio de Trabajo y Promoción Social constituye un Observatorio Socio-Laboral, como unidad responsable del monitoreo y prospección de la demanda laboral presente y futura. Asimismo, establece una instancia de coordinación con el Ministerio de Educación, los sectores e instituciones proveedores de información del mercado laboral, de formación profesional, de innovación tecnológica, y de los sectores productivos y de servicios.

El Ministerio de Trabajo y Promoción Social y el Ministerio de Educación, con la participación de sectores e instituciones establecen mecanismos e instancias de coordinación para articular y sistematizar la oferta formativa y ajustarla a los requerimientos de la demanda, mejorar la calidad de las entidades ofertantes y la pertinencia de la formación profesional. La formación profesional comprende tres ámbitos claramente diferenciados pero estrechamente vinculados por el componente de educación y trabajo que es indispensable en el planeamiento y proyección de cada ámbito 1) *la formación profesional inicial*, comprendida dentro del Sistema Educativo Peruano y que se otorga en centros de formación profesional autorizados por el sector educación, otros creados por ley y vinculados a sectores productivos y de servicios del estado, así como las universidades y las escuelas; 2) *la formación profesional ocupacional o capacitación laboral*, dirigida a sectores específicos y focalizados de la PEA. La formación está totalmente vinculada a las políticas activas

y pasivas de empleo orientada a esos colectivos; y 3) *la formación profesional continua*, dirigida a la PEA ocupada y realizada en coordinación con las unidades productivas.

Estos antecedentes hacen pensar en situaciones similares, aunque un análisis más profundo permite ver, en el proyecto europeo, intenciones más vinculadas con un mejoramiento en el ámbito laboral, en el marco de las empresas y el desempeño que el empleado tiene en la misma, más que con una formación académica. También se encuentra que, en Argentina, la validación de los saberes queda en manos de las instituciones universitarias y no de un comité formado con ese objetivo, con el fin de comenzar los estudios superiores, pero no para otorgar certificación alguna.

En el caso de nuestro país, la realidad socioeconómica evidencia algunas diferencias con los casos citados y esto hace que los interesados en ingresar a la universidad para concretar su formación disciplinar concentren su interés más en el aspecto de apropiación de conocimientos que en la acreditación. Sólo en el caso de la Licenciatura en Enfermería se observa la necesidad imperiosa de obtener la acreditación universitaria, debido a la existencia de la Ley Provincial N° 12245/99 que les exige tener título de nivel universitario para poder ejercer su profesión. Por esa razón, los Auxiliares de Enfermería constituyen un número importante de los inscriptos cada año.

Un análisis profundo de los antecedentes, nos permiten observar importantes diferencias entre las realidades de nuestro país con la forma en que la Legislación va transitando por el Parlamento Europeo y por algunos países de América Latina. Los conceptos de saberes del trabajo y de educación no formal, presentes en el sustento del capital que poseen los ingresantes a las universidades argentinas por el Artículo 7, son los ejes de la abundante legislación realizada en las dos últimas décadas, especialmente en la Unión Europea y difundida por el CEDEFOP y por su par latinoamericano, CINTERFOR. La preocupación por la capacitación permanente, por la reubicación de los desocupados, por la dificultad que presentan las personas que ya no son jóvenes por retomar sus estudios, han hecho que estas legislaciones se inclinen por acreditar, recuperar los saberes que les han brindado los ambientes laborales o la educación del sistema no formal. Pero el lugar ocupado por las

universidades, por una institución del sistema educativo en el nivel superior no aparece con la misma claridad en esos antecedentes.

Todos los antecedentes descriptos en el presente capítulo, permiten conocer que tanto en otros momentos de la historia argentina como en otros países o grupos regionales, el reconocimiento de los saberes del trabajo o de la educación no formal, por parte del sistema educativo formal, en especial de las universidades, es significativo y está presente en normas y leyes vigentes o en tratamiento.

En nuestro país, tiene plena vigencia legal a partir de la sanción de la LES, aunque, según parece, no se aplica de igual manera en todas las universidades argentinas. En el próximo capítulo se desarrollará la implementación de dicha modalidad de ingreso en la Universidad Nacional de Lanús.

CAPÍTULO IV – LA APLICACIÓN DEL ARTÍCULO 7 EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

En el presente capítulo se encontrarán los datos y los análisis respectivos que presentan un panorama acerca de la situación de los ingresantes por artículo 7 en el período 1998-2008, es decir desde que se produjo el ingreso de la primera persona por este artículo hasta el año lectivo en que se puede observar el rendimiento de estos estudiantes. Se espera que esta información, tanto cuantitativa como cualitativa contribuya a hacer conocer el universo de estos estudiantes y su relación con la matrícula total de la UNLa.

La Universidad Nacional de Lanús ha llevado a cabo, desde el comienzo de sus actividades académicas, la difusión y aplicación de este artículo.

El Reglamento Académico de la Universidad Nacional de Lanús, en el punto c) del Artículo 22, incluido en el Capítulo 4, dedicado a Alumnos, en el ítem 4.1. referido a la Admisión, establece:

“La incorporación de alumnos que no hayan cumplimentado el ciclo medio podrá hacerse de acuerdo a las pautas fijadas en el artículo 12 de la Ley 24195 y en el Artículo 7 de la Ley 24521. Para esta categoría de estudiantes la UNLa. establece la obligatoriedad de una evaluación de antecedentes laborales y de un examen de aptitudes que se deberá aprobar, para poder inscribirse al Curso de Ingreso”.

Teniendo en cuenta lo establecido por la Ley y por el Reglamento Académico, la secuencia del ingreso de aquellas personas que aspiran a ingresar a la UNLa por el Artículo 7, es la siguiente:

- 1– Se establece el cronograma de inscripción que, en términos generales, coincide con la inscripción anual de aspirantes a ingresar a las Licenciaturas.
- 2– En el momento de la inscripción, se asesora a los interesados respecto al cumplimiento de los requisitos necesarios para acceder a esta modalidad de

Ingreso. Se intenta que ninguna persona llegue a la instancia de la entrevista debido sin reunir los antecedentes de experiencia que necesita o no presenta la acreditación correspondiente. En esta instancia, también se motiva a los interesados en la continuidad y finalización de sus estudios de nivel medio para lograr la acreditación del Sistema Educativo.

3- En el momento de la inscripción se provee a los interesados del temario y la bibliografía sugerida, ambos elementos necesarios para rendir la evaluación. Se les solicita la respuesta a una encuesta que permite conocer la situación personal de cada uno respecto a las causas de abandono y no cursada del nivel medio y también los motivos del interés en seguir una carrera en la Universidad.

4- Se realiza una entrevista a cada alumno, por parte de la persona responsable del Ingreso y del Director de cada carrera. Éste realiza un informe de cada caso que se incluye en el legajo del aspirante.

5- Se aplica el examen referido a las cuatro áreas del conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Aunque el examen tiene similar características para todas las carreras, se intenta privilegiar en cada caso, las áreas de conocimiento que pueden haber sido más desarrolladas en las actividades previas de los aspirantes. El examen ofrece la posibilidad de desarrollar los temas, con el objetivo de poder evaluar conocimientos generales, vocabulario, la redacción y las capacidades expresivas de los estudiantes.

6- En la evaluación se aplica una grilla por cada una de las áreas, necesitando el aspirante obtener al menos un nivel Bueno en cada una de las cuatro evaluadas. El resultado del examen consta en una Disposición de Secretaría Académica, que se adjunta a su legajo.

7- Una vez aprobado el examen, los aspirantes realizan el Curso de Ingreso conjuntamente con los estudiantes que tiene acreditado el nivel medio.

Teniendo en cuenta la información cualitativa y cuantitativa acerca de los ingresantes por el Artículo 7 en el período 1998-2008 disponible en la Universidad, se pueden conocer algunas cuestiones que, en los años de actividad académica desarrollada, se han evidenciado. En este capítulo el lector podrá encontrar el tratamiento de los datos personales de los ingresantes y también la opción de carrera, las experiencias previas, el desempeño académico, el índice de graduación y de retención y datos como edad, sexo, zona de procedencia y estudios medios realizados, que permiten construir el perfil de los ingresantes por esta modalidad.

4.1. ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS LABORALES

Si se toman los estudios y las experiencias que poseen los ingresantes por el artículo 7, se observa en primer lugar, que la Carrera que mayor cantidad de inscriptos por el artículo 7 ha tenido en el período 1998-2008 es la Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno con el 30 % sobre el total. Si se suman a la Licenciatura en Trabajo Social, que presenta un 10 % del total, observamos que el 40 % de los ingresantes presenta antecedentes que en la mayoría de los casos no están vinculados a trabajos remunerados sino a saberes y experiencias no asalariados sino ligados a militancias políticas, prácticas sociales y vastos conocimientos empíricos. En estos casos, los ingresantes buscan, en la mayoría de los casos, profundizar y ampliar sus conocimientos teóricos. Como afirmaba un graduado de Trabajo Social en una entrevista realizada para este trabajo:

“Mi experiencia previa en lo referente a la disciplina ha sido muy básica, pero considero que al momento de incorporar los insumos teóricos ya durante la carrera, ha sido una buena herramienta para acercar la distancia entre la teoría y la praxis mejorando las prácticas de intervención”.

La Universidad es el lugar visualizado por aquellos que están insertos en una práctica disciplinar bien definida como el sitio en donde van a poder acceder a mayores conocimientos. En la encuesta realizada a todos los inscriptos en la UNLa por la modalidad de Artículo 7 y respondida en forma voluntaria, el 58 % de los

encuestados manifestó este motivo como el primero que los incitó a inscribirse a la universidad, mientras que solamente el 14 % tuvo por objetivo obtener el título.

Sin embargo, los conocimientos previos aportados por la práctica resultan significativos en más de un sentido. La Directora de la Licenciatura en Trabajo Social sostiene al respecto:

“Los estudiantes que conozco se han caracterizado por una dedicación importante al estudio y por ser participativos, activos, tanto en las propuestas áulicas como en otras que se han generado desde el ámbito de la Carrera o de la Universidad. Tal vez esto se relacione con que ellos expresan que vienen a buscar al ámbito universitario "conocimientos", "herramientas" para un "mejor desarrollo de las tareas" que han venido o vienen realizando al momento del ingreso a la Universidad. En general las experiencias desarrolladas, a las que recurrentemente acuden para ejemplificar determinadas situaciones, dan cuenta de saberes previos, análisis y posicionamientos acerca de determinados temas. Estos, en ocasiones, son facilitadores, pero en otras, hay que decirlo, se constituyen en saberes que es preciso deconstruir para reconstruir. Suele suceder, no estoy generalizando, que situaciones singulares son aplicadas para todas las otras situaciones que se les asemejen, cuestión muy compleja en el ámbito de lo social. En relación a lo antedicho, en la Carrera de Trabajo Social hay otros estudiantes que llegan con saberes previos ligados a la profesión, aunque han realizado el secundario. En estas situaciones los planteos anteriores también suelen darse, no existiendo una diferencia marcada entre unos y otros estudiantes (estoy diciendo, los que hicieron secundario y los que ingresaron por art. 7”.

De los ingresantes a la Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno, observamos que hay 3 graduados (el 11 %), 17 alumnos cursando o en situación de regularidad — algunos de ellos en la etapa final de la carrera— un fallecido y sólo 9 (el 30 %) abandonó definitivamente.

El Director de la Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno expresa:

“En realidad no tengo bien identificados a los alumnos que ingresaron por el Artículo 7. En general, sucede que muchos de los estudiantes que ingresan a la UNLA —como Universidad nueva y que está inserta en un medio muy particular— llevan muchos años sin estudiar y les falta la gimnasia de estudio. También se observa que la mayoría de los estudiantes vienen con prácticas políticas y, por ende, con conocimientos previos. Es así que las dificultades para aprobar las materias y los índices de abandono, podrían deberse al perfil del estudiante de la carrera en general y no a los ingresantes por este artículo en particular. Debería considerarse, entonces, la variable edad, más que la de acreditación del nivel medio. Entiendo que el Artículo 7 no hace la diferencia entre los estudiantes. Objetivamente les cuesta continuar la carrera, pero no mucho más que a la gente grande que tiene el secundario. La edad perjudica a todos los estudiantes, no los sólo a de Art. 7. Te diría que la variable terminalidad del secundario no es tan importante como la variable edad. Es más, en algunos casos hasta los favorece porque tienen que poner mucho más esfuerzo, preparar el examen y todo eso”.

El hecho de que muchos de los estudiantes ingresen con una larga experiencia en la práctica política, es, precisamente, el motivo manifestado en la mayoría de los casos por los estudiantes, lo cual no parecería significar una dificultad para el desempeño académico.

También que el Director manifieste que no los tiene identificados, parecería mostrar que los estudiantes ingresados por el Artículo 7 no se diferencian de los otros estudiantes.

En el caso de la Licenciatura en Economía Empresarial, la situación es bastante distinta. La mayoría de los casos responde a personas que han comenzado a trabajar desde jóvenes en empresas, muchas veces familiares, postergando la concreción de sus estudios secundarios. Pasados los años, observan la necesidad de obtener la acreditación de los saberes de los que disponen y que utilizan a diario en sus trabajos. En las encuestas, el 50 % sostiene que el motivo para ingresar a la universidad es la

obtención del título universitario, mientras que el otro 50 % se refiere a la ampliación de los conocimientos y a seguir la vocación, sin tener en cuenta la acreditación-

Al mismo tiempo, del total que sostiene que su principal motivo es la obtención del título, los encuestados de Economía significan el 30 % mientras que son los ingresantes a esa carrera son el 10 % del total. Por ejemplo, un graduado de Economía por el Artículo 7 relata al respecto:

“En su momento, había realizado un curso de "Auxiliar en Administración de Empresas" con duración de 3 años, El mismo era intensivo en materias específicas, Ej. contabilidad, administración, matemáticas, las cuales tenían mayor carga horaria que las demás materias. Ese título, me permitió desempeñarme en el área laboral de la misma forma que si hubiese obtenido un título de Perito Mercantil, y me permitió adquirir experiencia en diferentes puestos de trabajo, como ser manejo de cuentas corrientes, cálculo de intereses, facturación, liquidación de sueldos, tesorería, ayudante de contador, administración, etc. Esta experiencia, fue lo que me facilitó el ingreso”

Un estudiante de la Licenciatura en Turismo, expresa:

“Yo creo que los saberes previos vinculados a la disciplina influyen positivamente en el desempeño académico, ya que gracias a los mismos uno tiene facilidad de interpretar el objetivo de lo que se está aprendiendo. A su vez también se tiene una visión más clara de lo que uno busca de la carrera elegida y eso facilita mucho el modo en que se encara el aprendizaje, que resulta de manera seria y responsable. También creo que la experiencia previa es positiva e interesante, ya que muchas situaciones vividas en la actividad laboral se ven representadas y ejemplificadas en las materias de la carrera.”

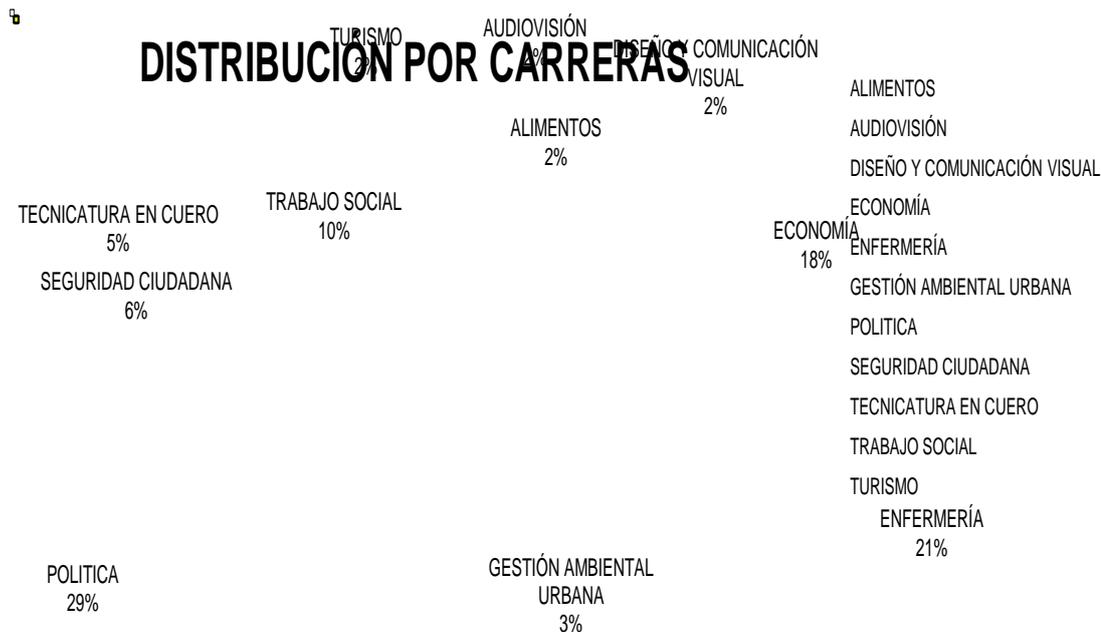
En lo desarrollado anteriormente, se puede observar que los saberes previos, obtenidos en el desempeño laboral o en actividades vinculadas con la carrera elegida, son significativos y valorizados tanto por los estudiantes como por los

Directores de las Licenciaturas. Parecería coherente con el hecho de que estos saberes ligados a la experiencia sean uno de los requisitos más importantes en el momento de realizar la inscripción a la Universidad.

4.2. DISTRIBUCIÓN POR CARRERAS ELEGIDAS POR LOS INGRESANTES

Un segundo aspecto para tener en cuenta es la distribución de los ingresantes por el Artículo 7 en relación con los ingresantes totales a las licenciaturas en el período 1997-2008.

DISTRIBUCIÓN POR CARRERA	
ALIMENTOS	2
AUDIOVISIÓN	2
DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL	2
ECONOMÍA	16
ENFERMERÍA	19
GESTIÓN AMBIENTAL URBANA	3
POLITICA	26
SEGURIDAD CIUDADANA	5
TECNICATURA EN CUERO	4
TRABAJO SOCIAL	9
TURISMO	2
TOTAL	90



Según lo que se puede observar, en los cuadros que presentan la distribución de los ingresantes de acuerdo a las carreras de grado a nivel general y en forma especial de acuerdo a la modalidad de ingreso por el Art 7, las carreras en las que más cantidad de alumnos han ingresado a la UNLA son Audiovisión (16 %) y Turismo (14 %). Sin embargo, en el caso de los ingresantes por Artículo 7, cada una de estas carreras tiene sólo el 2% de los ingresantes históricos. La Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno —la más demandada por aquellos que aspiran a seguir sus estudios superiores basándose en su experiencia pero sin poseer el título de nivel medio (30 % del total)—, en cambio, sólo posee el 7 % de la cantidad de ingresantes a la UNLA. La Licenciatura en Enfermería —que posee un título intermedio de tres años de Enfermero universitario— demanda el 21 % de los ingresantes por Artículo 7, pero solamente constituyen el 11 % del total de los ingresantes históricos a la UNLA. En síntesis, podemos constatar cómo aquellas carreras de mayor demanda social no necesariamente son las que mayor demanda presentan en la matrícula general en las carreras de grado y, al mismo tiempo, las licenciaturas con mayor número de inscriptos no presentan la misma relación entre los ingresantes por el Artículo 7. El perfil de los estudiantes y su relación con la matrícula es diferente al del estudiantado general, pudiendo atribuirse esta diferenciación a la variable edad, analizada más adelante en este mismo capítulo.

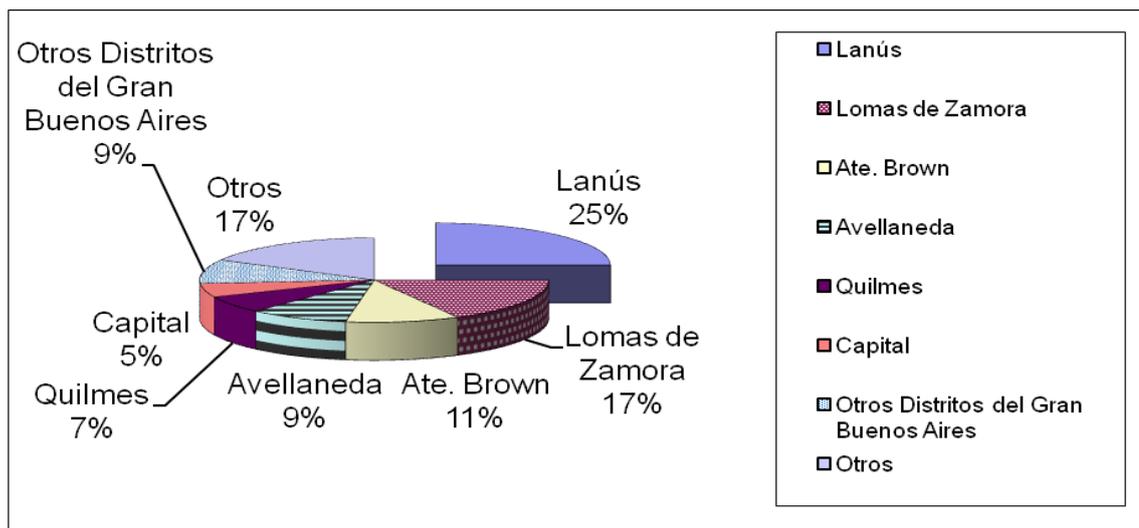
Es llamativo el caso de la Tecnicatura en Acabado y curtido del Cuero, que comenzó a dictarse en el 2008 con una importante vinculación con el ámbito productivo del distrito de Lanús. Aunque los ingresantes a dicha Licenciatura constituyen solamente el 0,30 % del total de ingresantes a la UNLa, con un bajo número de alumnos (29 personas), el porcentaje de los ingresantes a esta Tecnicatura por el Artículo 7 constituyen el 5 % del total. Si invertimos el análisis en este caso particular, se puede observar que el 15 % de los ingresantes a la carrera no poseían título secundario, pero sí larga experiencia en la industria del cuero. El recorrido por la gestación de esta Tecnicatura mostraría que su creación está fuertemente vinculada con la demanda de las industrias del cuero de la zona de Lanús, con el objeto de capacitar y especializar a los trabajadores del sector.

En todos estos años, no ha ingresado ningún estudiante por el Artículo 7 en la Licenciatura en Gestión Educativa hasta el 2005 y desde 2006 en la Licenciatura en Educación. Las Licenciaturas en Diseño Industrial, Planificación Logística, Sistemas, Relaciones Internacionales y el Traductorado en Inglés son de reciente creación, aunque de acuerdo a la información que se dispone hubo inscriptos en las tres primeras para el Ciclo Lectivo 2009.

4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN INGRESANTE

En tercer lugar, respecto al perfil de los estudiantes, podría verse que los estudiantes que ingresan a la UNLA por el Artículo 7 presentan algunas características que los diferencian de la población general y otras que los identifican.

Si tenemos en cuenta la zona de procedencia de los estudiantes comprendidos en el universo de este trabajo, podemos observar que el 60% proviene de los distritos de Lanús, Lomas de Zamora, Almirante Brown y Avellaneda, lo que podríamos llamar la zona sur del Gran Buenos Aires, la misma de la que proviene el 68% de los alumnos ingresantes a las carreras de grado, en el mismo orden en que se da para los ingresantes por el Art. 7.



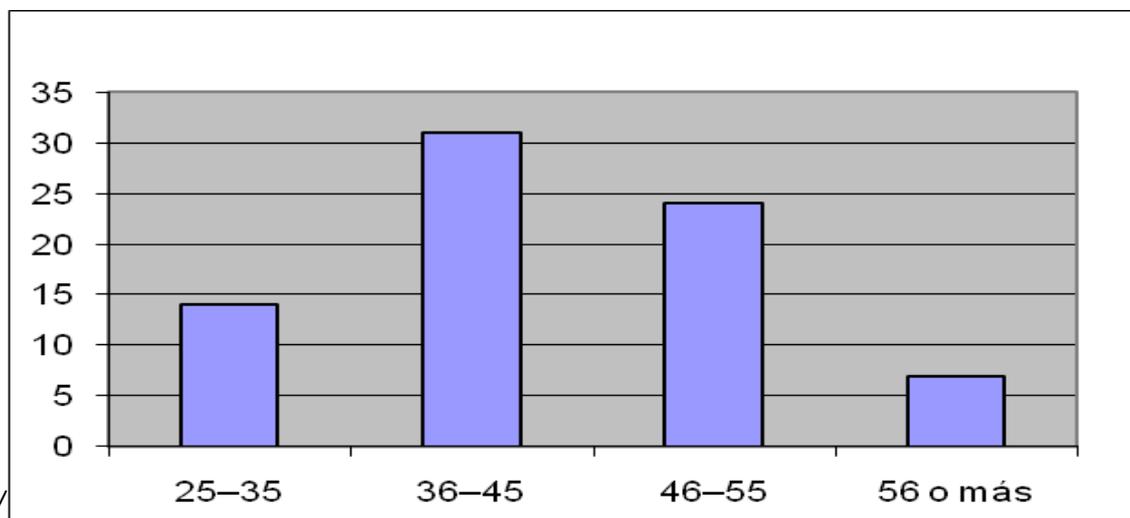
Respecto a la edad —que en los ingresantes a la UNLA comenzó siendo de 30 años en el 1998 para ir bajando en los años sucesivos hasta llegar en la actualidad a un promedio de 23 años— vemos que entre los ingresantes por Art. 7 el 41% está en el rango de 36 a 45 años y el 32 % en el de 46 y 55 años. Es decir, el 73% de los ingresantes tiene más de 35 años constituyendo, así, una población que lleva realizada una trayectoria en el mundo del trabajo o de actividades vinculadas con sus intereses y que vislumbra la oportunidad de retomar o iniciar sus estudios superiores.

EDAD	
25–35	18%
36–45	41%
46–55	32%
56 o más	9%
Total	100%

Edad Ingresantes Carreras de Grado	
17 - 19	35%
20 - 29	45%
30 - 39	13%
40-49	4%
50 - 59	2%
60 - 70	1%

La variable edad en la configuración del perfil de los ingresantes por el Artículo 7 es relevante, ya que no solamente deben tener más de 25 años sino que el 73% se

encuentran en la franja etaria correspondiente a las edades de 36 a 55 años, mientras que en la matrícula general (tomando como referencia a los ingresantes 2008) el 80% es menor a los 30 años.



	AÑO		
	2000	2004	2009
PROMEDIO DE EDAD	30	26	24

Si tenemos en cuenta su trayectoria escolar, se puede ver que el 80% de los ingresantes por Art. 7 ha tenido algún tipo de paso por el nivel medio, habiendo un 51% de los estudiantes que cursó entre 3 y 4 años del secundario y un 20 % cursó entre 5 y 7 años. Si observamos el motivo por el cual abandonaron los estudios, se puede ver que el 84 % alega causas laborales, económicas o familiares. Si se piensa que el 78 % de los estudiantes de la UNLA trabaja más de 30 horas semanales pero puede continuar sus estudios superiores, es un tema de interés ver de qué manera la situación laboral y la familiar se combinan para impedir al joven continuar con sus estudios secundarios.

CURSADA DEL NIVEL MEDIO	
AÑOS	PORCENTAJE
1 año	18%
2 años	11%
3 años	25%
4 años	26%
5 años	18%
7 años	2%
TOTAL	100%

Los datos observados en el cuadro anterior, obligan a una reflexión acerca del aporte que los saberes obtenidos en ámbitos de la educación formal han hecho en la trayectoria formativa de los estudiantes. Si bien los ingresantes por el Artículo 7 no pueden acreditar el título de nivel medio, manifiestan una trayectoria educativa en el sistema que debe ser tenida en cuenta. Se observa que el 71 % de los estudiantes hay permanecido más de 3 años en el sistema educativo de nivel medio. Es decir, aunque no poseen el título, han transitado por la escuela media y, de esta manera, complementar los saberes aportados por la experiencia en los ámbitos laborales con los años transcurridos en la escuela.

Se observa también que solo el 18 % ha permanecido menos de un año en la escuela media, dejando sus estudios por motivos muy diferentes (problemas familiares, laborales, etc)

4.4. DESEMPEÑO ACADÉMICOS DE LOS INGRESANTES

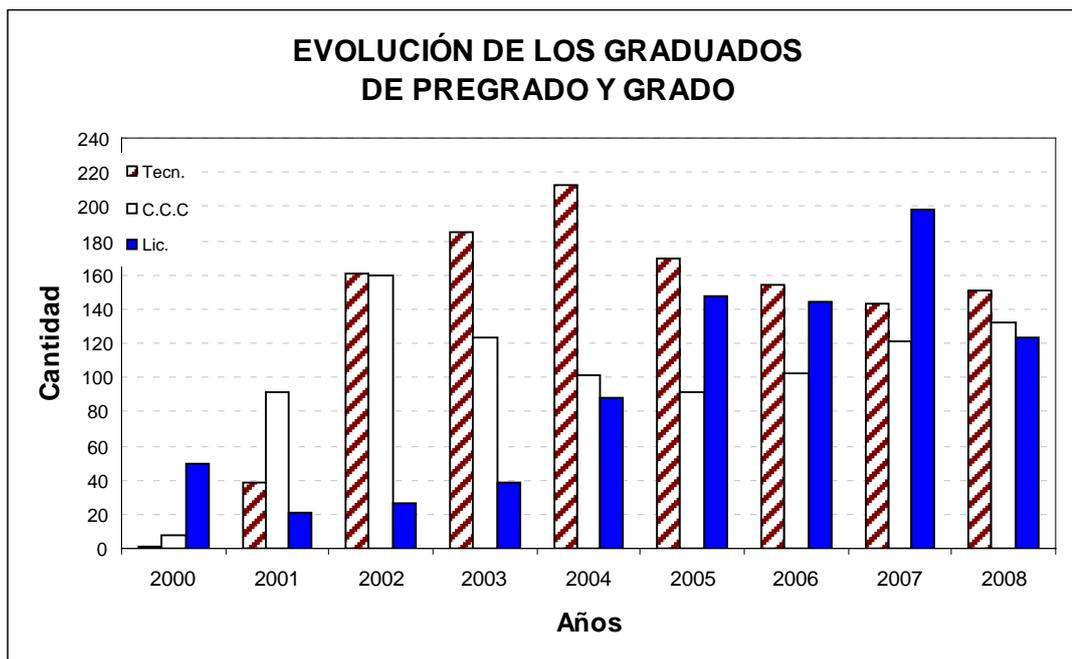
En cuarto lugar podemos analizar el desempeño académico de los ingresantes por Artículo 7. Según podemos observar en el cuadro que indica la situación académica, entre los graduados, los que se encuentran finalizando sus carreras, los que se encuentran en condición de regularidad, constituyen un 58% de la totalidad de ingresantes. Solamente un 14 % ha abandonado sus carreras y un 8 % sigue estudiando, pero no ha aprobado ninguna materia.

CARRERA	GRADUADO	REGULAR SIN CURSAR	ABANDONÓ	Aprobado No ingresante	TOTAL
Alimentos	0	1	1	0	2
Audiovisión	0	0	1	1	2
Diseño y Comunicación Visual	0	1	1	0	2
Economía	1	6	9	0	16
Enfermería	6	8	5	0	19
GAU	1	1	1	0	3
Política	3	13	10	0	26
Seguridad Ciudadana	0	5	0	0	5
Trabajo Social	3	5	1	0	9
Turismo	0	2	0	0	2
Tec. En Cuero	0	4	0	0	4
TOTALES	14	46	29	1	90

El promedio general obtenido entre los promedios de todos los estudiantes es, a abril de 2008, de 6,46 puntos. Como muestran estos datos, el haber ingresado por artículo 7 no indica una predisposición mayor a abandonar la carrera ni un desempeño peor a lo largo de la cursada.

Evolución de graduados de pregrado y grado

Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	ACUM
Tecn.	1	38	161	185	212	169	154	143	151	1214
C.C.C	8	91	160	123	101	91	102	121	132	929
Lic.	50	21	26	38	88	147	144	198	123	835
	59	150	347	346	401	407	400	462	406	2978



Situación de alumnos de grado 1997-2008				
	Matrícula total		Artículo 7	
Regulares	4358	41%	47	52%
Graduados	2049	19%	14	16%
Abandonaron	4148	39%	29	32%
Total de Ingresantes	10555	100%	90	100%

La observación del cuadro anterior permite observar que los alumnos ingresantes por el Art. 7 mantienen su regularidad en un índice superior al de la población total de la universidad. Los graduados, por su parte, tienen una diferencia de solo el 3% y los que abandonaron son, al mismo tiempo, menos que la población general en un 7%. En términos generales, no existen demasiadas diferencias entre los estudiantes que ingresaron sin poseer el título secundario. Las que se observan, permiten detectar un mejor desempeño de los ingresantes por el Art. 7.

4.5. DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LOS INGRESANTES

Si se toma la variable sexo para analizar el conjunto de ingresantes por el Art. 7 en la UNLA, se observa que el 68 % pertenece al sexo masculino, porcentaje que no tiene

relación con los números que representan a la totalidad de alumnos de las Licenciaturas en la misma Universidad. Es factible que intervengan aquí otros factores que escapan a este estudio referidos a las dificultades de género, a las condiciones laborales y familiares que les posibilitan a los mayores de 25 años retomar los estudios como proyecto de vida o como necesidad laboral

DISTRIBUCIÓN POR SEXO	
MASCULINO	61
FEMENINO	29



En el siguiente gráfico se puede observar los datos de la distribución por sexo, de los ingresantes a la UNLa desde el año 2000. Allí se puede ver la diferencia con lo que se presenta entre los ingresantes por el Artículo 7, en dónde se evidencia una predominancia de los hombres por sobre las mujeres, dato que no se presenta en la totalidad de la matrícula.

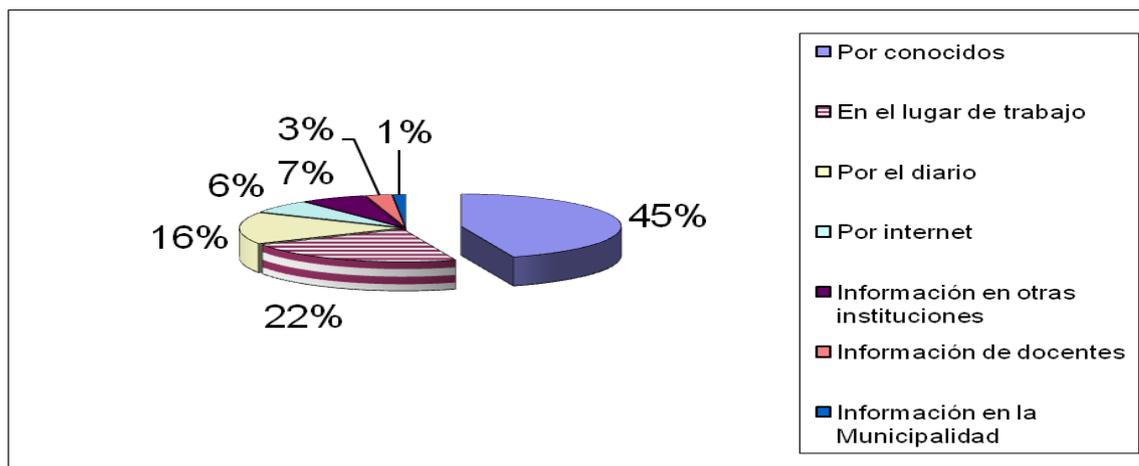
AÑO	2000	2004	2009
Mujeres	50%	66%	65%
Varones	50%	34%	35%

4.6. MEDIOS A TRAVÉS DE LOS CUALES OBTUVIERON LA INFORMACIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 7

En sexto lugar podemos mencionar la forma en que los ingresantes por el Artículo 7 se interiorizaron sobre la posibilidad de ingresar a la Universidad sin poseer el título

de nivel medio, tema que se vincula con el análisis realizado acerca de la forma en que cada universidad informa de esta modalidad de ingreso. El 45% de los ingresantes manifiesta que se enteró de la posibilidad a través de conocidos y un 22% en los lugares de trabajo. Solamente un 16% se enteró de la existencia de esta posibilidad a través de los diarios y un 7% a través de Internet. Según los caminos recorridos por las páginas web de las diferentes universidades y cuyo resultado aparece en el cuadro correspondiente, se puede observar que el 25% de las universidades no incluye en su página ninguna información para el interesado. En el resto de los casos, aparece de manera muy disímil, a veces complicada para encontrar. En algunas oportunidades aparece mencionada pero sin explicitar o informar suficientemente. Estos datos parecerían manifestar que aquellos que tienen interés en continuar sus estudios universitarios después de varios años de trabajar y sin poseer el título de nivel medio, no se vinculan con la información utilizando las nuevas tecnologías sino que necesitarían la mediación de los otros, colegas, docentes, familiares, que los acerquen a la institución universitaria.

MEDIO POR EL QUE OBTUVO LA INFORMACIÓN SOBRE EL ART. 7	
Por conocidos	45%
En el lugar de trabajo	22%
Por el diario	16%
Por Internet	7%
Información en otras instituciones	7%
Información de docentes	3%
Información en la Municipalidad	1%
TOTAL	100%



Se observa el cuadro incluido a continuación, la evolución a través de los años de la población del Artículo 7, incluyendo Inscriptos, personas que aprobaron la entrevista y el examen y los que aprobaron el Curso de Admisión o de Ingreso. Allí se puede ver que hay una evolución coincidente a lo largo de los años. Se destaca el año 2000, en que la Universidad Nacional de Lanús amplió su oferta académica y los turnos de cursada de algunas de sus licenciaturas y también realizó una amplia difusión de su oferta académica a través de los medios de prensa, incluyendo de la posibilidad de ingresar a la universidad sin poseer el título secundario. Es decir, conjuntamente con la difusión de las Licenciaturas que se dictaban en ese momento, se difundió la aplicación de esta modalidad de excepción contemplada en la Ley de Educación Superior. Ese año la cantidad de inscriptos trepó a 145, de los cuales 130 aprobaron la entrevista en la que examinan los antecedentes laborales o vinculados a las experiencias previas y 54 aprobaron la instancia del examen general de conocimientos. De este número, solamente 30 se presentaron a realizar el Curso de Admisión a las diferentes carreras y lo aprobaron 23 personas. Se puede decir, observando el mismo cuadro, que del total de ingresantes en todos estos años, el 25% lo hizo, precisamente, el año 2000. De esos 23 ingresantes, 12 alumnos ya están graduados o en proceso de Trabajo Final y solamente 5 han abandonado o no están cursando materias.

EVOLUCION DE INSCRIPTOS E INGRESANTES POR ART. 7 1998 A 2008

	INSCRIPTOS	APROBARON LA ENTREVISTA	APROBARON EL EXAMEN	HICIERON EL CURSO DE ADMISIÓN	APROBARON EL CURSO DE INGRESO O ADMISIÓN
1998	1	1	1	1	1
1999	13	13	10	2	2
2000	145	130	54	30	23
2001	74	71	53	21	16
2002	38	32	27	10	5
2003	44	42	34	12	6
2004	27	26	14	6	4
2005	59	36	29	16	12
2006	45	32	28	7	4
2007	21	16	15	8	2
2008				16	15
TOTAL	467	399	265	129	90

4.7. SABERES Y EXPERIENCIAS PREVIAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Un último ítem a analizar es la inserción de estos estudiantes en la vida universitaria y de qué manera sus saberes previos, sus conocimientos basados en la experiencia laboral o de actividades vinculadas con el área a estudiar se manifiestan en su desempeño académico.

Según se puede observar en el Cuadro N°1 del Anexo III, y teniendo en cuenta la normativa de la UNLa en cuanto a los requisitos a cumplir por aquellos interesados en ingresar a los estudios superiores sin poseer el título de nivel medio, la totalidad de los ingresantes pudo acreditar experiencia previa igual o mayor a los tres años. En algunos casos, como los de las Licenciaturas en Ciencia Política y Gobierno y en Trabajo Social, se observan antecedentes de militancia y participación comunitaria que no implican un salario.

En el caso de los ingresantes para la Licenciatura en Enfermería, todos ellos tienen una larga experiencia en el sistema de Salud, desempeñándose como enfermeros en la mayoría de los casos, salvo uno que acreditó sus antecedentes como camillero.

Indagados acerca de la relevancia de estos saberes otorgados por la experiencia previa en cada uno de los casos, directores de carrera, estudiantes y graduados, destacan el valor de las trayectorias de formación por fuera del sistema educativo.

Un graduado en Trabajo Social comenta:

“Independientemente de esta situación no he observado diferencia con alumnos que tuvieran secundario completo. Sí he notado al comienzo de la carrera una diferencia en los ritmos de estudio y la cantidad de material bibliográfico en comparación con estudiantes recientemente egresados del nivel secundario.”

Mientras, la Directora de la Carrera sostiene:

“Los estudiantes que ingresaron por Artículo 7 que conozco se han caracterizado por una dedicación importante al estudio y por ser participativos, activos, tanto en las propuestas áulicas como en otras que se han generado desde el ámbito de la Carrera o de la Universidad. Tal vez esto se relacione con que ellos expresan que vienen a buscar al ámbito universitario "conocimientos", "herramientas" para un "mejor desarrollo de las tareas" que han venido o vienen realizando al momento del ingreso a la Universidad.”

Un estudiante de Turismo manifiesta:

“Yo creo que los saberes previos vinculados a la disciplina influyen positivamente en el desempeño académico, ya que gracias a los mismos uno tiene facilidad de interpretar el objetivo de lo que se está aprendiendo. A su vez también se tiene una visión más clara de lo que uno busca de la carrera elegida y eso facilita mucho el modo en que se encara el aprendizaje, que resulta de manera seria y responsable. También creo que la experiencia previa es positiva e interesante, ya

que muchas situaciones vividas en la actividad laboral se ven representadas y ejemplificadas en las materias de la carrera.”

Mientras, el Director de la carrera expresa:

“Nuestra experiencia es que han sido estudiantes más compenetrados con la Carrera. No se si se vincula directamente con los saberes previos de la profesión o bien con la edad que le permite desarrollar más capacidad de comprensión y valoración con el estudio.”

En ambos casos, graduado, alumno y Directores de carreras manifiestan no observar mayores diferencias entre el desempeño de estos estudiantes y los que poseen el título de nivel medio. Esto mismo se ha percibido en la tarea cotidiana con docentes que, por no identificar los casos particulares de ingresantes por el Artículo 7, han manifestado en distintas ocasiones no distinguir entre sus alumnos a aquellos que ingresaron sin poseer acreditado el nivel medio.

El Director de la Licenciatura en Enfermería, carrera que tiene el 21 % de los ingresantes por esta modalidad, plantea:

“Entendemos que los conocimientos previos operan como motivador y facilitador en la construcción del conocimiento y, en algunos, con el apoyo en técnicas de estudios permiten finalizar la carrera con éxito. De acuerdo a los datos disponibles, todos aquellos que ingresaron por este Artículo están en proceso de entrega de su Trabajo Final, por lo tanto todos ya poseen el título intermedio que los habilita a la práctica profesional.”

El perfil de los estudiantes de esta carrera ha motivado a sus responsables a instrumentar actividades que ayuden a la retención y permanencia de los mismos. Estas actividades alcanzan a los ingresantes de artículo 7 y, de esta manera, contribuyen a que puedan transitar sus estudios superiores y obtener su titulación. No se realizan, al interior del dictado de las asignaturas ni, particularmente de las instancias de tutoría y apoyo, ninguna diferencia entre los alumnos. De esta manera, el Director sostiene:

“No se presentaron problemáticas que indicaran diferencias trascendentes entre un grupo y otro. Podemos afirmar que luego del primer año, los ingresantes por el Artículo 7 se “diluyen” en el grupo.”

Al repasar los datos y los testimonios reunidos en este capítulo, se espera haber mostrado en elementos más palpables y comprobables, lo que la experiencia cotidiana ha aportado en los últimos años. El número reducido de integrantes de este universo objeto del estudio y la vinculación estrecha con los actores, tanto estudiantes como Directores de las Carreras, ha posibilitado que esta configuración de la población de ingresantes por el Artículo 7 sea percibida en forma intuitiva. Los datos presentados y el producto de las entrevistas no hacen sino confirmar dicha pre-concepción.

CONCLUSIONES

Pocas cosas resultan más difíciles de lograr que poner punto final a un trabajo, sobre todo cuando éste pretende dar cuenta de la sistematización y análisis de una tarea llevada a cabo durante 10 años. El tema del ingreso de los mayores de 25 años que tienen la posibilidad de ingresar a la Universidad sin poseer la acreditación del nivel medio, ha formado parte de las acciones desarrolladas en el marco del Ingreso en la UNLa, pero, por su particularidad, es el aspecto que ha convocado el mayor interés como objeto de estudio.

El recorrido que se ha realizado en este trabajo ha sido hecho con la intención de presentar información sobre un tema pocas veces abordado. De esta manera, se espera haber contribuido a conocer el perfil de este sector de estudiantes que, aunque minoritario respecto a la totalidad de la matrícula universitaria, es significativo por su conformación, sus antecedentes y su peculiaridad.

Siendo el objetivo fundamental de este trabajo profundizar el conocimiento existente sobre la modalidad del ingreso contemplado en el Artículo 7 de la Ley de Educación Superior se considera relevante el hecho de haber colocado el tema como objeto de búsqueda de información. Probablemente, el trabajo de solicitud de información en otras instituciones haya contribuido a que los actores de dichas instituciones repararan en esta alternativa de ingreso y volvieran su mirada hacia ésta, como objeto de conocimiento.

En este trabajo se ha recuperado la idea que Bourdieu plantea cuando habla de *capital cultural*, de aquellas cuestiones y bienes culturales que el sujeto ha ido incorporando en su práctica social y también el concepto de *saberes del trabajo*, saberes logrados en las prácticas laborales, en las prácticas de interacción social, por fuera de la escuela y los intentos que se han venido realizando para que el sistema educativo formal reconozca y acredite los saberes obtenidos por los sujetos en ámbitos de la educación no formal. También se ha tenido en cuenta la relación *universidad-trabajo*, lo se refiere a la misión de la universidad en la formación para el mundo del trabajo y de la empresa. Por último, teniendo en cuenta las características del saber académico hemos podido conocer las formas en que el

ámbito universitario procede a reconocer conocimientos obtenidos en otros trayectos educativos.

Sin dudas, tampoco en este trabajo se ha agotado toda la información sobre la dinámica que cada institución universitaria tiene en el ingreso de los mayores de 25 años sin título secundario. Queda pendiente profundizar en los requisitos que cada universidad tiene, así como los diferentes tipos de exámenes aplicados en cada caso. Quedan muchas cuestiones sin tratar, sin concluir, precisamente por aquello del punto final, del necesario recorte que se le debe dar al tratamiento del problema para ponerle fin. De todas maneras, estas páginas serán una instancia más en el estudio del tema, sin cuestiones definitivas, ni cerradas, ni acabadas. Muy lejos se está de creer que este trabajo aporta luz a la totalidad del problema en cuestión.

En la introducción del presente trabajo se hace alusión al camino recorrido durante la investigación como *largo y sinuoso*. La sinuosidad observada en el acceso a la información y en las reservas presentadas por algunos sectores del mundo académico a reconocer los saberes obtenidos por las personas en otras trayectorias por fuera del sistema formal aparece aportando una serie de preguntas que aún no han obtenido respuestas. El necesario recorte efectuado para la finalización del trabajo ha hecho que surjan nuevas y numerosas preguntas que deberán ser contestadas a futuro.

La sinuosidad y la complejidad del camino recorrido dejan la deuda de saber con precisión qué sucede al interior de otras universidades, cuál es el desempeño académico de los ingresantes mayores de 25 años en el país y cuál es la relación comparativa con el desempeño del estudiantado universitario en general. Las pruebas evaluatorias que se aplican en cada caso, el criterio de elaboración y evaluación de dichas pruebas y su correlato con el interés para fomentar el ingreso de estos mayores, o, por el contrario, simular una aplicación formal que dé cumplimiento a la norma pero que, en la realidad, constituya un obstáculo insalvable para quienes quieren continuar capacitándose en su área de trabajo y quienes quieran acreditar sus saberes en el ámbito universitario.

¿Se podría utilizar con mayor énfasis este artículo para cooperar con la terminalidad de los estudios de nivel medio? ¿Resulta de utilidad fomentar el ingreso de aquellos mayores de 25 años que no ha podido finalizar el nivel medio, como una manera de optimizar los recursos del sistema educativo? A diferencia de lo planteado en la Unión Europea, en donde el Parlamento ha destinado fondos específicos para el reconocimiento de los saberes del trabajo por parte de las universidades, en Argentina no implica un aumento del presupuesto ya que el sistema implementado no requiere de una infraestructura especial ni sobredimensionada. Lo explorado en la información provista por cada universidad en sus páginas web, pone de manifiesto que la información y la gestión del ingreso por el Artículo 7º, se realiza en forma conjunta con el resto de los ingresantes. No implica, por lo tanto, una erogación por parte del Estado que impida su aplicación.

Son muchas las preguntas que quedan formuladas para poder conocer a fondo los detalles de la aplicación de este artículo en otras universidades, entre ellas las privadas. Son preguntas que necesitan respuesta por lo que se hace necesario plantear a futuro la importancia de seguir investigando y analizando el tema. Es un asunto sobre el cual no se puede seguir mirando hacia otro lado, porque la omisión o la desinformación son herramientas que, ante la posibilidad democratizadora del saber académico que ofrece esta opción de ingreso, se constituyen en excluyentes y discriminadoras. La omisión y la desinformación abierta o encubierta; la ausencia de tratamiento del tema y el ocultamiento; la distracción, el olvido o la desmedida exigencia académica. Todas son cuestiones que condicionan la aplicación de este artículo como una posibilidad democratizadora del saber concentrado y acumulado en los claustros universitarios.

Queda, pues, planteada la necesidad de continuidad de esta exploración en las profundidades y los arcanos de la vida universitaria como una deuda que ésta tiene con toda la comunidad.

Por otro lado, mirando hacia adelante sin la preocupación por las cuestiones abiertas, se puede pensar en acciones vinculadas con la difusión de esta posibilidad de ingreso a la universidad con varias acciones. En principio, sería recomendable dar a

conocer en forma oficial, tanto lo que las universidades tienen para ofrecer, como los números particulares y totales de estudiantes comprendidos en esta modalidad. Tal como se ha manifestado en el capítulo III de este trabajo, el Ministerio de Educación de España muestra acciones ejemplares al respecto. También sería interesante que en el tratamiento de la nueva Ley de Educación Superior que será tratada en el Congreso en un futuro próximo, los representantes del pueblo y de la academia den un profundo y comprometido debate sobre esta posibilidad de reconocimiento de los saberes obtenidos en otros trayectos formativos por fuera del sistema educativo formal. La sociedad argentina y aquellos que no han tenido la oportunidad de concluir sus estudios de nivel medio lo merecen y lo necesitan.

Para finalizar, bien vale citar un párrafo de la Declaración Mundial de la Educación Superior para el Siglo XXI:

“El acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación [...] En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos, a fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo. Los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo, en el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí.”¹⁰²

Si en la finalización del siglo XX, el mundo señaló, entre otras cuestiones, esta posición sobre el acceso a la educación superior, en el siglo que estamos viviendo, la academia, los responsables de la conducción de la vida universitaria, deberían fijar sus ojos en este desafío y romper, de esta manera, las divisiones entre el mundo del saber universitario y el del saber de la vida, de la sociedad y de la historia.

¹⁰² Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, 1998

BIBLIOGRAFÍA

AAVV. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo / diciembre de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Araujo, S. (comp.) (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio en la educación superior universitaria*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. 2007, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argüelles, A. (1996) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México. Limusa.

Berger y Luckman (1986) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bernstein, B. (1989 [1973]) *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal.

Blalock, H. (2001) *Introducción a la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

Bourdieu, P. (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.

Bourdieu, P (2006). *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Córdoba, Ferreyra Editor

Castorina, José Antonio (2007) *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires, Aique

Castronovo, Adela (2007) *El ingreso a la Universidad por el Artículo 7 de la Ley de Educación Superior*. Ponencia en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil

Cea D'Ancona, M. (1998) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.

Cinterfor (2002) Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional Número 152, Montevideo:

- Diaz, Esther (1997) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Diaz, Esther (editora) (2000) *La posciencia. El conocimiento en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Dilthey, Wilhelm (1978) *Psicología y teoría del conocimiento*. México, FCE
- Dussel, I, Pineau, P. (1995) “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica en primer peronismo” en Puiggrós, A. (dir.) (1995) *Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.
- Galtung, J. (1978) *Teoría y método de la investigación social*. Buenos Aires, Eudeba.
- Garcés, L. (Comp) (2007) *¿De la escuela al trabajo?* Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- García Guadilla, C. (1996) *Conocimiento, educación superior y sociedad en América latina*. Caracas, Nueva Sociedad. .
- Giroux, H. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- Giroux, H. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Kaplan, C. (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- Llomovatte, S. (2006) *La vinculación universidad-empresa: una mirada crítica desde la universidad pública*. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila
- Nieskens, M. y Klarus, R..(1999) “La acreditación de competencias informales en los Países Bajos” en *Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*, Salónica, Cedefop.
- Pacerisa, A. (2000) *Didáctica de la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona, Grao
- Pain, A. (1992) *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rauner, Félix. (2007) *Revista Europea de Formación Profesional N| 40*. Instituto de Técnica y educación, Universidad de Bremen

- Rinesi, E; Soprano, G y Suasnabar, C (comp) (2005) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires, UNGS y Prometeo.
- Riquelme, Graciela. (2006) *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila
- Samaja, Juan. (2003) *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba.
- Schuster, F. (1997) *El método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Editores de América Latina.
- Senet, H. (1937) *Las universidades populares del trabajo*. La Plata Documento de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires
- Tomassone, D. (2006) *Universidad Obrera Nacional-Universidad tecnológica Nacional. La génesis de una Universidad (1948 - 1962)*. Buenos Aires, Editorial de la UTN.
- Torres, C. (1995) *La política de la educación no formal en América latina*. México, Siglo XXI.
- Vigotski, I. (2007) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires, Colihue.
- Wainerman, C y Sautu, R. (2001) *La Trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

ANEXOS

ANEXO I: MODELOS DE EXÁMENES

I MODELO DE EXAMEN DE LA UNLa

EXAMEN POR ARTÍCULO 7 PARA AÑO LECTIVO 2009

CONSIGNE CON CLARIDAD LOS SIGUIENTES DATOS:

Fecha:

Nombre y apellido:

Documento:

Domicilio:

Teléfono:

Carrera en la que se inscribió:

INSTRUCTIVO PARA LA REALIZACIÓN DEL EXAMEN

- 1.- El tiempo para realizar el examen es de cuatro horas.
- 2.- Lea con atención las preguntas o las consignas y responda con claridad y precisión.
- 3.- Recuerde que se espera que desarrolle los temas, por lo tanto, evite contestar en forma demasiado sintética.
- 4.- El examen es individual. Si tiene consultas para hacer, diríjase al docente.

ÁREA DE LENGUA:

1.-Lea atentamente el siguiente texto.

La Argentina, en su porción continental americana, tiene una superficie aproximada de 2.700.000 km² y su población es de 36.223.947 habitantes. Se pueden distinguir varias Argentina, la de las planicies, la montañosa, la húmeda, la árida, cuyas características coinciden con la distribución de la población. Los factores históricos, económicos y políticos influyeron a lo largo de nuestra historia e hicieron de la región de la pampa nuestra llamada “área nuclear”.

También, el desarrollo de la ganadería, el avance de la agricultura y la colonización, juntamente con las grandes oleadas **inmigratorias** europeas entre fines del siglo XIX y principios del XX, incidieron de modo que la Pampa fuera el sector de nuestro territorio más densamente poblado. Ello obedece a la concentración de suelos fértiles y la abundancia del recurso agua.

La Argentina es un país altamente **urbanizado**, ya que el 87 % de la población vive en localidades de 2.000 o más habitantes. La denominada “Región Metropolitana” ha crecido paulatinamente, al igual que la Región Pampeana, representando, en la actualidad, ambas regiones, el 70 % de la población total. Buenos Aires viene cumpliendo el papel histórico de ser el principal punto de concentración nacional: población, actividades económicas, medios de transporte, cultura, capital, etc. La urbanización puede entenderse como una concentración de la población relacionada con un proceso de industrialización y profundos cambios sociales.

Por otra lado, el bienestar o la calidad de vida de la población se relacionan con temas como la situación de la pobreza, el empleo, la vivienda y la salud. De los 3.000.000 de pobres que viven en el Gran Buenos Aires, se calcula que 2.100.000 forman parte de los pobres pauperizados. Las provincias más empobrecidas son Formosa, Santiago del Estero, Jujuy y Chaco.

La retracción de la actividad productiva aumenta el nivel de desocupación, genera ocupaciones en la llamada “economía informal” y agrava la situación social. Para conocer el nivel de salud y calidad de vida de una población, el indicador utilizado es la **mortalidad**. Por ejemplo, la Capital y la Región pampeana presentan porcentajes semejantes a los de los países desarrollados, en tanto en las provincias del norte y algunas patagónicas se asemejan a los de los países subdesarrollados. Las muertes por enfermedades cardiovasculares y tumores representan el mayor porcentaje sólo en la ciudad de Buenos Aires y en la Región Pampeana. Las enfermedades infecciosas y parasitarias (cólera, malaria, mal de Chagas, fiebre tifoidea, etc) representan una cifra baja, pero los porcentajes más elevados se encuentran en las provincias del noreste y noroeste.

2.– Elija tres palabras de acuerdo a su acentuación y explique la regla aplicada:

aguda:

grave:

esdrújula:

3.– Defina los conceptos marcados con **negrita**

4.– Realice una síntesis que exprese la idea principal del texto.

5.– Elija algún conector, márkelo en el texto y búsquele una sustitución.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES:

1.– Marque en el mapa las zonas, puntos geográficos y provincias mencionados en el texto.

2.– Agregue otra información que usted conozca.

3.– Explique la relación que encuentra entre el tema del texto y el turismo

4.– Elija un momento de la historia argentina en que la provincia de Buenos Aires haya cumplido un rol fundamental y desarróllelo.

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES:

1.– Explique alguna de las enfermedades mencionadas en el texto y especifique a qué parte del cuerpo humano afecta. Desarrolle

2.– Explique el concepto de bioma y desarrolle alguno incluido en las zonas referidas en el texto.

3.– Explique la relación entre medio ambiente y turismo

ÁREA DE MATEMÁTICA:

1.– ¿Cuántos habitantes viven en el área comprendida por la Región Pampeana y la Metropolitana?

2.–¿Cuál es la población rural o que vive en pueblos más pequeños de 2000 habitantes en la Argentina?

3.– Si el Estado Argentino decidiera otorgar un subsidio mensual de \$ 300 a cada uno de los pobres del Gran Buenos Aires, ¿cuál sería la inversión a realizar en un año?

4.– De los 80 postulantes para cubrir 8 puestos en una fábrica, se preseleccionó a 20.

-¿Cuál es el porcentaje preseleccionado?

- De los 80 postulantes ¿Qué porcentaje no obtendrá trabajo al concluir la selección

I.I. PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES DE 25 AÑOS EN ESPAÑA

Los mayores de veinticinco años de edad, podrán ingresar directamente en la Universidad, mediante la superación de una prueba común y una prueba específica.

Requisitos:

- No estar en posesión del acreditación de bachiller o equivalente.
- Tener más de veinticinco años o cumplirlos antes del día 1 de octubre del año natural en que aquélla se celebre.

Estructura general de la prueba de acceso:

La prueba de acceso a la universidad se estructurará en una prueba común y una prueba específica.

La prueba común tendrá como meta apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. Comprenderá tres ejercicios referidos a los siguientes ámbitos:

- a) Comentarios de texto o desarrollo de un tema general de actualidad.
- b) Lengua castellana.
- c) Lengua extranjera, a elegir entre inglés, francés, alemán, italiano y portugués.

En el caso de que la prueba se celebre en universidades dependientes de comunidades autónomas con otra lengua cooficial, podrá establecerse por la comunidad autónoma competente la obligatoriedad de un cuarto ejercicio referido a la lengua cooficial.

La prueba específica tiene por finalidad valorar las habilidades, capacidades y aptitudes de los candidatos para seguir y superar los estudios de la opción por ellos elegida. La prueba específica se estructura en cinco opciones:

- opción A (científico-tecnológica)
- opción B (ciencias de la salud)
- opción D (ciencias sociales)
- opción E (artes)

La organización de las pruebas corresponderá a las universidades que oferten Titulaciones vinculadas a las distintas opciones.

Los candidatos deberán realizar la prueba específica en la opción de su elección, correspondiéndoles preferentemente, a efectos de ingreso, aquellos estudios universitarios ofrecidos por la universidad que estén vinculados a cada una de las citadas opciones.

Para la realización de los ejercicios, los candidatos podrán utilizar, a su elección, cualquiera de las lenguas oficiales de la comunidad autónoma en la que se halle el centro en que se examinan. No obstante, los ejercicios correspondientes a lengua castellana, lengua cooficial propia de la comunidad autónoma e idioma extranjero deberán desarrollarse en estas respectivas lenguas.

La calificación de la prueba de acceso se realizará por la universidad, de conformidad con los criterios y fórmulas de valoración establecidos por la comunidad autónoma. La calificación final se determinará con una puntuación de 0 a 10, completada con dos decimales y se entenderá superada la prueba cuando obtenga un mínimo de cinco puntos en la calificación final, no pudiéndose promediar cuando se obtenga una nota inferior a cuatro puntos en la prueba específica.

II Universidad Nacional de San Luis

EXAMEN GENERAL

Se toma usualmente antes del 15 de noviembre de cada año. Consta de dos instancias:

A) Resolución de Problemas (con base de todo el Polimodal)

MATEMÁTICA - PRUEBA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Operaciones fundamentales: suma, producto, resta y división con números enteros, racionales, irracionales y reales. Ejercicios combinados.

Potenciación: potencia de exponentes enteros y racionales, propiedades.

Radicación: propiedades. Ejercicios combinados con potenciación y radicación.

Porcentaje: problemas de aplicación.

Ecuaciones de primer grado: resolución, problemas de aplicación. Problemas de reducción de medidas (centímetro, decímetro, metro -- tiempo: minutos, segundos, hora).

Geometría: problemas de aplicación usando perímetro y áreas de triángulos, cuadrados y rectángulos.

B) Expresión Escrita y Comprensión de Textos (con base de todo el Polimodal)

CONTENIDOS DE LENGUA

1) Comprensión Lectora

- A partir de algún texto literario o periodístico se pedirán respuestas en torno al contenido y significado del mismo.

- Ejercicios de enriquecimiento léxico (sinónimos, antónimos, expresar una misma idea pero de un modo diferente, esto se denomina "paráfrasis").

- Realizar un resumen o esquema de algún texto explicativo.

2) Producción escrita

- Expresar por escrito una opinión acerca de algún tema que se solicite.

- Redactar textos narrativos y descriptivos.

- Estructurar respuestas coherentes a preguntas que se hagan por escrito.

Es importante el uso correcto de la lengua escrita; por ello se sugiere utilizar el diccionario para evitar errores de ortografía y usos inapropiados de vocablos. El

diccionario podrá ser utilizado durante el examen, con el reparo de que dicho material no contenga anotaciones personales.

Evaluación: Deben aprobarse necesariamente las dos instancias. Cada una se aprueba con SESENTA PUNTOS (escala 0 – 100). En caso de reprobación de una sola, puede recuperar la otra. Si reprueba las dos, puede intentarlo en otro año.

Los que aprueban este examen de aptitudes generales, pasan al Examen específico por carrera.

EXAMEN ESPECÍFICO

Es resorte exclusivo de cada una de las Facultades, tanto en contenidos como en fechas y modalidades. Cada una de las Facultades y Departamento de Enseñanza Técnico Instrumental informan por su cuenta de sus definiciones en este tema.

Se procura que toda estas evaluaciones estén finalizadas en todas sus instancias a mediados de diciembre.

IMPORTANTE

- Quienes aprueben estos exámenes quedan habilitados para hacer el curso de ingreso previsto para cada carrera.
- Estos exámenes no reemplazan para nada a los cursos de ingreso.
- Estas exigencias específicas para aspirantes mayores de 25 años sin estudios medios completos, sólo son válidas para la carrera elegida y el año de ingreso para cual el aspirante realizó su inscripción.
- Los resultados de estos exámenes no son trasladables a otras carreras, otros años, otras universidades.

ANEXO II: ENCUESTA

ENCUESTA A INSCRIPTOS POR EL ART. 7 DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Nombre y apellido: _____

Fecha de nacimiento: _____ Domicilio _____

NACIONALIDAD

CARRERA ELEGIDA

Estudios primarios:

Escuela _____ Localidad _____

Provincia: _____ Año en que terminó _____

Estudios secundarios:

¿Cursó algún año? _____ ¿Cuántos? _____ ¿En que escuela? _____

¿Cuáles fueron los motivos que le impidieron la conclusión de los estudios? _____

¿Cómo se enteró de esta posibilidad de ingresar a la Universidad, sin título
secundario? _____

¿Cuáles son los motivos por los que se decidió a estudiar en la universidad? _____

¿Qué expectativas tiene con relación a la carrera que eligió? _____

ANEXO III: CUADROS

SITUACIÓN DE INGRESANTES POR ARTICULO 7 AÑOS 1998-2008

AÑO DE INGRESO	CARRERA	SEXO	MATERIAS	ESTADO DE ESTUDIOS	PROMEDIO	Antecedentes
1998	T. Social	F	GRADUADO	GRADUADO	8,52	Hospital Moyano desde 1994
1999	Economía	M	1	ABANDONÓ		Empresa familiar desde 1990
1999	Economía	M	2	ABANDONÓ		Empleado administrativo desde 1988
1999	Economía	M	0	ABANDONÓ		Empleado administrativo desde 1991
1999	Economía	F	0	ABANDONÓ		Pequeña empresa unipersonal desde 1997
1999	Economía	M	13	ABANDONÓ		Empleado administrativo desde 1993
1999	Enfermería	F	2	ABANDONÓ		Enfermera desde 1990
1999	Enfermería	F	9	ABANDONÓ		Enfermera desde 1989
1999	Política	F	0	ABANDONÓ		Militante política desde 1990
1999	Política	M	0	ABANDONÓ		Asesor Cámara de Diputados desde 1983
1999	Política	M	3	ABANDONÓ		Archivo histórico de Lanús desde 1980
1999	T. Social	F	3	ABANDONÓ		Actividad barrial desde 1990
2000	Audiovisión	M	4	ABANDONÓ		Técnico en estudio de grabación desde 1997
2000	Economía	M	6	CURSANDO	4,9	Empresa familiar desde 1995
2000	Economía	M	21	CURSANDO	4,96	Operario comercial empresa de telefonía
2000	Economía	F	11	ABANDONO		Asistente contable en empresa 1993-2000
2000	Economía	F	GRADUADO	CURSANDO		Empleado administrativo desde 1992
2000	Enfermería	F	29	NO ESTA CURSANDO	6,74	Enfermera desde 1980
2000	Enfermería	M	Falta Tesina	GRADUADO E.U.	6,96	Enfermero desde 1986
2000	Enfermería	F	14	NO ESTA CURSANDO	5,53	Enfermera desde 1997
2000	Enfermería	F	Falta Tesina	CURSANDO	7,44	Enfermera desde 1987
2000	Enfermería	F	Falta Tesina	GRADUADO E.U.	5,89	Enfermera desde 1988
2000	Enfermería	F	GRADUADO	CURSANDO	6,25	Enfermera desde 1986
2000	Enfermería	F	Falta Tesina	GRADUADO E.U.	7,93	Enfermera desde 1978
2000	Política	M	5	ABANDONÓ		Asesor Bloque de UCR Senado Pcia. De Buenos Aires desde 1995

2000	Política	M	GRADUADO	GRADUADO	6,55	Empleado Municipio de Lanús desde 1991
2000	Política	M	GRADUADO	CURSANDO	6,61	Sindicato Ferroviario entre años 1984-1995
2000	Política	M	GRADUADO	CURSANDO	5,85	Empleado Municipio de Lomas de Zamora desde 1996
2000	Política	M	Faltan 8	CURSANDO	5,75	Municipalidad de Quilmes entre 1992 y 1995 y desde 1997
2000	Política	M	10	NO ESTA CURSANDO	6,36	Autoridad PJ Bonaerense desde 1988
2000	Política	M	5	NO ESTA CURSANDO	4,86	Asistente administrativo HCD Ate. Brown desde 1995
2000	T. Social	M	GRADUADO	CURSANDO	7,24	Fundación Niñez en riesgo Banfield desde 1985
2000	T. Social	M	GRADUADO	CURSANDO	7,66	Trabajo comunitario en Villa Diamante desde 1989
2000	T. Social	F	Faltan 5	CURSANDO	7,87	Secretaria de organización en actividades comunitarias desde 1995
2001	Economía	M	17	NO ESTA CURSANDO	6,22	Empresa de Transporte desde 1992
2001	Enfermería	M	Falta Tesina	GRADUADO E.U.	7,44	Enfermero desde 1978
2001	Enfermería	F	Faltan 5	CURSANDO	5,83	Enfermera desde 1995
2001	Enfermería	F	0	ABANDONÓ		Enfermera desde 1986
2001	Enfermería	F	0	ABANDONÓ		Enfermera desde 1995
2001	GAU	M	GRADUADO	GRADUADO	7,03	Asesor en temas ambientales del Senado de la Pcia. De Buenos Aires desde 1990
2001	Política	F	1	NO ESTA CURSANDO	3,5	Agente en Ansses desde 1993
2001	Política	F	2	ABANDONÓ		Promotora comunitaria en Lomas de Zamora desde 1999
2002	GAU	M	Faltan 5	CURSANDO	6,35	Comisión de Medio Ambiente de Avellaneda desde 1998
2002	GAU	M	8	NO ESTA CURSANDO	4,88	Dirección de Medio Ambiente de Lomas de Zamora desde 1998
2002	Política	M	2	NO ESTA CURSANDO	7	Asistente administrativo HCD Lanús desde 1999
2002	Política	M	2	NO ESTA CURSANDO		Secretario político en gremio de Lomas de Zamora desde 1994
2002	Política	M	2	NO ESTA CURSANDO	8,5	Asesor CTA desde 1997
2002	Política	M	12	CURSANDO	6	Militante político desde 1990
2002	Política	M	3	CURSANDO	5,33	Militante político desde 1965
2002	Política	M	Faltan 2	CURSANDO	7,23	Militante PJ De Capital Federal desde 1992
2002	T. Social	F	Faltan 6	CURSANDO	6,65	Militante barrial desde 1998
2003	Política	M	9	NO ESTA CURSANDO	6,71	Militante político desde 1990

2003	Política	M	21	NO ESTA CURSANDO	6,32	Militante PJ Buenos Aires desde 1993
2003	Política	M	4	CURSANDO	7	Asistente administrativo HCD Ate. Brown desde 1997
2004	Economía	F	4	CURSANDO		Auxiliar administrativa de Encotel desde 1992
2004	Política	M	1	NO ESTA CURSANDO	4	Sindicato Ferroviario desde 1995
2004	Política	M	2	CURSANDO	6	Coordinador Legislativo HCD Lanús desde 2000
2005	Alimentos	M	0	NO ESTA CURSANDO		Responsable de alimentos en restaurantes desde 1997
2005	Diseño	M	2	NO ESTA CURSANDO	6,2	Diseño gráfico en imprentas desde 1995
2005	Economía	M	15	CURSANDO	7,36	Pyme familiar desde 2000
2005	Economía	M	11	CURSANDO	5,38	Empleado administrativo entre 1992 y 2002
2005	Economía	M	0	NO ESTA CURSANDO		Responsable de sector ventas en empresa desde 1998
2005	Enfermería	M	26	CURSANDO	7,36	Enfermero de guardia desde 2002
2005	Enfermería	F	0	NO ESTA CURSANDO		Enfermera desde 1998
2005	Enfermería	F	16	CURSANDO	6,96	Enfermera desde 2001
2005	Política	M	14	CURSANDO	8,92	Asistente administrativo HCD Quilmes desde 2000
2005	Seguridad	M	20	CURSANDO	6,5	Policía desde 1983
2005	Seguridad	M	24	CURSANDO	6,59	Custodia presidencial desde 1988
2006	Política	M	3	CURSANDO	4,6	Empleado Ministerio de Educación desde 2002
2006	Seguridad	M	8	CURSANDO	5,1	Policía desde 1992
2006	T. Social	M	4	CURSANDO	6	Centro Comunitario Quilmes desde 2003
2006	Turismo	F	9	CURSANDO	7,88	Asistente Área de Turismo desde 2000
2007	Audiovisión	M	Aprobado, no ingresante			Técnico en Productora desde 2002
2007	T. Social	F	6		8,33	Comisión de padres en instituciones para niños especiales desde 1999
2008	Alimentos	M				Responsable de compra y elaboración de alimentos en restaurantes desde 2002
2008	Diseño	M				Empresa de Diseño desde 2004
2008	Economía	M				Empleado Administrativo desde 1999
2008	Economía	M				Empleado Administrativo desde 1994
2008	Enfermería	M				Enfermero desde 1996
2008	Enfermería	M				Camillero desde 2000
2008	Enfermería	F				Enfermera desde 1998

2008	Política	M				Funcionario Municipalidad de Lomas de Zamora desde 2000
2008	Seguridad	M				Profesor en Escuela Vucetich desde 1998
2008	Seguridad	M				Policía desde 1995
2008	T.Social	F				Comedor parroquial desde 1996
2008	Tec. En cuero	M				Operario en curtiembre desde 2005
2008	Tec. En cuero	F				Taller familiar de cuero desde 1996
2008	Tec. En cuero	M				Responsable de planta en curtiembre desde 1994
2008	Tec. En cuero	M				Operario en curtiembre desde 1996
2008	Turismo	M				Empleado en empresa de Turismo desde 2001