



Hachetetepé. Revista científica de
educación y comunicación

ISSN: 2172-7910

revista.http@uca.es

Universidad de Cádiz
España

Ofelia Chaile, Marta

IGUALDAD, EQUIDAD, DIFERENCIA: ANÁLISIS DE CATEGORÍAS CONCEPTUALES
QUE AYUDAN A FUNDAMENTAR UNA REVISIÓN DEL TEMA DEL INGRESO
UNIVERSITARIO

Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, núm. 10, mayo, 2015, pp.
33-46

Universidad de Cádiz

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683772570012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



educación y comunicación
10: 33-46 Mayo 2015

IGUALDAD, EQUITAD, DIFERENCIA: ANÁLISIS DE CATEGORÍAS CONCEPTUALES QUE AYUDAN A FUNDAMENTAR UNA REVISIÓN DEL TEMA DEL INGRESO UNIVERSITARIO

Equality, equity, difference: Analysis of conceptual categories that help to base a review of the University Admission topic

Dra. Marta Ofelia Chaile

**Profesora de la Facultad de Ciencias Exactas.
 Directora del Proyecto de Investigación N° 2202
 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional
 de Salta (Argentina)**

E.mail: chailemo@gmail.com.

Resumen

El presente trabajo discurre sobre la revisión de las categorías conceptuales igualdad, igualdad de oportunidades, equidad, diferencia, inclusión, implícitas en posiciones ideológicas sostenidas por las políticas educativas. Por considerarlas pertinentes se articulan las mismas a los enfoques que sobre el Ingreso Universitario se trabajan en Argentina. Se acota el estudio al análisis del Ingreso en los profesorados de matemática, física y química en una unidad académica en ciencias de una Universidad pública. Se observa un tratamiento del Ingreso donde el profesorado permanece sujeto a moldes homogeneizantes con los que el sistema fue concebido en sus momentos fundacionales, y desde los cuales continúa enseñando, sin adecuarse a un nuevo sujeto en una sociedad cambiante. La revisión postmoderna indica que las posiciones liberales y neoliberal de las políticas, traducidas en las prácticas, propositadamente buscan conservar posiciones. Se aboga por su superación y se arriesgan visos de soluciones al respecto.

Palabras clave: ingreso, igualdad, equidad, diferencia, inclusión

Abstract:

The present work runs on the review of the conceptual categories equality, equal opportunity, equity, difference and inclusion, which are implicit in ideological positions supported by educational policies. For considering them to be pertinent, they are articulated with the approaches worked in the University Admission in Argentina. The study is fixed to the analysis of the admission in the Mathematics, Physics and Chemistry teacher training faculty in a science academic unit of a public university. It is observed a procedure of entry in which the teacher training faculty remains subject to homogenizing moulds with which continues teaching without adapting itself to a new subject in a changing society. The post modern revision suggests that the liberal and neo-liberal positions, translated into the practices, purposefully seek to conserve positions. It is advocated for its improvement and solutions are risked on the matter.

Key words: admission, equality, equity, difference, inclusion

Recibido: 11/12/2014 Revisado: 22/1/2015 Aceptado: 28/2/2015 Publicado: 1/5/2015

El Ingreso Universitario

La figura del Ingreso Universitario implica, para las casas de estudios superiores de la Argentina, adoptar una estrategia de política educacional referida al tercer nivel, con la que se intenta dar respuesta a situaciones de inicio y continuidad de dichos estudios por los jóvenes, en una etapa de alta incidencia social por la repercusión personal, familiar, pedagógica, puestos en juego. Ello en especial porque a menudo el Ingreso revela situaciones de dificultades, limitaciones, incompetencias de los ingresantes, que han de atenderse. Como contrapartida se critica la política elaborada y sostenida al respecto por la Universidad. El juego entre los dos actores, no obstante, involucra una serie de factores de análisis implicados.

En el presente artículo se estudiará una revisión de categorías teóricas que deberían fundamentar las políticas y estrategias sobre el ingreso, de modo de adecuarse a situaciones de cambios en la interpretación y concepción de los procesos y sujetos involucrados. Razones aludidas para sostener esta política tienen que ver, desde el análisis ideológico, con el cuidado con que la Universidad atesora el dominio del conocimiento académico que encierra, y por tanto con el celo con que estudia su traspaso a nuevas generaciones. En esta posición las ideologías de fundamento reparten, al menos, entre los que guardan dominio del bien universitario por su selectividad social e intelectual, atesorando el poder que ello encarna; y aquéllos que con un pensamiento amplio, sea liberal, demócrata o socialista, tienen claridad sobre los beneficios de la difusión del bien del conocimiento entre los distintos sectores sociales. En especial las dos últimas corrientes señaladas otorgan valor de hecho y de derecho al

acceso progresivo, al conocimiento del tercer nivel educativo por parte de los sectores populares. Para los sostenedores de las ideologías señaladas, en primer lugar, la restricción en el Ingreso tiene por objeto limitar el acceso a la Universidad; aunque así no lo expresen, la mecánica practicada -cupos de asientos o matrícula disminuida en relación con la pretensión numérica de acceso, pruebas de aplicación con contenido pre-universitario de calidad y exigencia no comunes, promedio de egreso del nivel Medio- endurece las posibilidades aunque las justifica pedagógicamente. La política marcada por el segundo grupo, en cambio, aboga por, y sostiene, el carácter irrestricto del Ingreso.

Un clivaje político ideológico de fondo anuda la razón de estas medidas, evidenciado en que, durante momentos histórico-sociales de expansión de la calidad del nivel universitario, se decide instalar y practicar el Ingreso. Pero en especial durante los gobiernos militares se agudiza la cerrazón al ingreso amplio e irrestricto a la Universidad (Ramallo y Sigal, 2010). El momento de reinstauración de la democracia en el país en 1983 en la Argentina habilita la discusión sobre su apertura y la necesidad de superar proscripciones, desalojos, despidos, desapariciones de académicos, investigadores, personal técnico, y se reabren centros académicos, se reinstala la carrera docente por concursos, al tiempo que el alumnado se incorpora en nuevo momento político. De modo coherente el ingreso a las aulas universitarias invita a la concurrencia en un clima político de festejo cívico. Fueron años de recuperación intensa (Rodríguez y Soprano, 2009). En esta breve reseña y yendo hacia tiempos de mayor actualidad, corresponde señalar el cambio de condición y calidad del sistema educacional a partir de la



expansión del neoliberalismo en el país (década del 90). La Ley de Educación Superior N° 24521, vigente hasta el momento actual, transforma el carácter inclusivo y plural que progresivamente había retomado o reasumido la Universidad argentina, para generar variados modelos organizativos y de gestión, e incluye la intención de arancelamiento de sus “servicios”. La autonomía universitaria, no obstante, y aun lamentando las derivadas dificultades de financiamiento, logra salvar la orientación democrática de las casas de estudios del nivel.

Con mayor exposición el sistema educacional en los niveles primario y medio sufre las consecuencias del retiro del Estado, limitado en el cumplimiento de funciones a su cargo, la desocupación laboral por desaparición de fuentes de trabajo, la ruptura del tejido social y familiar, la agudización de la pobreza, obrantes de forma directa o indirecta en la disminución de sus índices de calidad.

El crecimiento demográfico que caracteriza a los índices de población en esta región sudamericana, y la recién mencionada problemática aumentan o agregan dificultades al proceso universitario. Entre los “nuevos dilemas (Carli, 2012: 15) en Debate Universitario, 2012) una mayor cantidad de estudiantes, muchos de ellos más pobres, e instituciones con dificultades de financiamiento. Ante la falta de opciones laborales para los jóvenes hacia finales de la década de 1990, llegan a la Universidad estudiantes procedentes de sectores populares. La Universidad se convierte en un ámbito de inclusión pero también de resonancia de problemáticas sociales de diverso tipo.

La sostenibilidad de las problemáticas a lo largo del tercer milenio que transcurre, excepto períodos de mejor situación, acentúa las carencias y deterioros de

desempeño estudiantil, habiéndose tornado el Ingreso en una variable de ajuste con la que se efectúa la medición de las condiciones de entrada a la Universidad. Si bien el Ingreso se justifica como mecanismo supletorio para garantizar la articulación entre el nivel de expectativa y exigencia universitarias y las condiciones curriculares de egreso de los estudiantes del nivel medio de enseñanza, las unidades académicas lo afrontan de variados modos: se trata de implementar un curso preuniversitario que avanza sobre el reconocimiento del contenido curricular supuestamente ya aprendido en el nivel anterior, ahora asegurado y trabajándolo como antecedente inmediato de la carga y el contenido curricular de un trayecto del primer año universitario; en otros casos se implementan actividades de ambientación y abordaje de comprensión lectora, talleres de escritura formal pero de concurrencia libre; y hay unidades académicas que, reconociendo cierto grado curricular de logro al cursar contenidos cuyo dominio se juzga imprescindible y básico para el tipo de estudios que se cursan en la misma, invitan a concurrir, no siendo -sin embargo- obligatorios.

El estudio de la problemática no debería radicar sólo en reconocer, aludir y buscar solución al tema curricular procurando el rescate de los déficits de aprendizaje del nivel medio -que no se consolidaron-, en una búsqueda intensiva y precipitada por evitar -o anticiparse a lo que se avizora como- una pronta retirada de la Universidad, de parte de los estudiantes portadores de carencias.

No se deja de reconocer lo loable de la implementación de las medidas. Sin embargo, ni la educabilidad (Cfr. Baquero, 2001) de los sujetos estaciona o neutraliza la condición en que el estudiante se encuentra porque se piensen dispositivos para aplicar en tal

sentido, ni la premonición o anticipo de sus déficits y, por tanto, de su ausentismo o abandono universitarios, son *justificatorios* de ese estado.

Se propone discutir y esclarecer la continuidad o la limitación del tipo de políticas que auto-centran intereses alrededor de criterios *homogeneizantes* sobre la finalidad de la tarea universitaria, con un criterio exclusivista abarcador del totum de comprensión y solución que se adjudica el ojo visor universitario o panóptico (Cfr., Foucault, 1975); des-naturalizar la inalterabilidad de su juicio interpretativo sobre la fragmentación y la vulnerabilidad social, que están allí y que son -con frecuencia- los medios y ámbitos de procedencia del ingresante y que, seguramente, inciden o han incidido en sus déficits escolares-; superar -desde la comprensión y desde la actitud- la indiferenciación de miradas y prácticas sobre lo diverso, lo plural, lo diferente, que hoy pueblan -o pujan por poblar- las aulas universitarias.

El reconocimiento de los derechos de los estudiantes a aspirar al ingreso a la Universidad cuando finalizan los estudios secundarios, ensalza su condición humana y la iguala en su carácter de ciudadanía, lo que implica establecer una relación de juicio con otros en su misma situación. Sin embargo, la igualdad es un principio difícil de asir en la práctica, donde se marcan diferencias según la identidad cultural, social, familiar-laboral, la procedencia domiciliaria, la clase social, que trastoca su trato y consideración en el opuesto de la desigualdad. Los conceptos de equidad/inequidad vienen -si no a reemplazar a la categoría Igualdad porque su carácter filosófico-legal fundamenta la *irrefutabilidad* de su vigencia- a ofrecer razones que dibujen, luego concretan y finalmente auspician prácticas y logros superadores al momento de

estudiar y definir políticas y dispositivos estratégicos de atención del Ingreso.

En lo que sigue, se analizan posicionamientos ideológico-teóricos de un movimiento de pensamiento que invita a revisar los marcos de conceptualización de categorías implicadas en la educación y sus políticas, que fundamentarán revisiones con que abordar el tema del Ingreso.

El Proyecto Político Universitario del S XIX

“Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de las diferencias”.
Bolívar; Educación y Ciudadanía

La Universidad en Latinoamérica, particularmente en Argentina, nace formando parte del proyecto de formación del Estado moderno de fines del siglo XIX. Se le adjudica la función de sostén ideológico a la propuesta política de la élite gobernante en la época, al propiciar la preparación de profesionales para su actuación en los cargos públicos y para la toma de decisiones de gobierno. A su vez, obra en consonancia con la conformación del sistema educativo del país que nace y se organiza. Para ello, el gobierno se aprovecha de la educación, tornándola como su contenido e instalándola como un dispositivo para armar el perfil ideológico de los ciudadanos que integrarían la nueva nación. Para ello difunde e incorpora en los niveles educativos fines y valores sociales que transmite y controla a través de un cuerpo docente particularmente preparado.

Este producto de la tradición liberal/república de la



primera modernidad (Dussel, 2004) maneja entonces una cultura neutra, *homogeneizante y uniformizante* que, lejos de atisbar y aceptar la presencia y participación del criollo, del indio, de la mujer (Cfr. Puiggrós, 2003) cierra su comprensión y aprobación a un sujeto selecto, respondiendo a pautas propias de posiciones filosóficas del hemisferio occidental en la época.

Esa forma de concebir y obrar sostiene la negación, rechazo y diferenciación de lo diverso, desde los orígenes de la instalación del sistema y de la Universidad. Sin embargo, ello aparece naturalizado tras el discurso de una narrativa que le otorga identidad y que promete culturalizar a todos por igual. “La identidad nacional común requería, como el pacto republicano, el abandono de identidades particularistas y también de filosofías individualistas liberales, vistas como una fuente de anarquías para los organizadores del sistema nacional” (Dussel, 2000: 8).

Se verá a continuación como el análisis de variadas interpretaciones respecto de la Igualdad referida por el discurso de gobierno, oculta diferencias y discriminación entre los sujetos supuestamente iguales.

Posiciones sobre la Igualdad vs. la Equidad. Derivaciones hacia el tema del Ingreso Universitario

En opinión de Barrére Unzueta (2003: 7) la categoría igualdad en la concepción política liberal se expresa del siguiente modo: “todos los hombres nacen iguales, deben ser considerados y tratados iguales”. La expresión “todos” es la proclama de la Igualdad política e implica superar la organización clasista y estamental del Antiguo Régimen. Pero es, no obstante, “la totalidad de los pertenecientes a un determinado grupo

social” (Ibíd.). Concretamente el grupo de varones, blancos y propietarios. A su vez, esta concepción política liberal sobre la igualdad sustenta la concepción jurídico- política moderna, resultando, en la práctica, limitadamente estrecha. “Todos los hombres son iguales ante la ley” o “la ley es igual para todos” (Ibíd.: 9), si bien como principio es antiguo, su formulación moderna “aparece por primera vez en las Constituciones francesas de 1791, 1793 y 1795” (Ibíd.). Siendo el modelo de individuo a que alude falsamente universal, la autora encuentra que la posición esconde una actitud discriminadora ya que en el fondo se afianzará “una desigualdad de status o poder de los grupos de la sociedad” (Ibíd.).

Volviendo a Dussel, y desde un análisis postmoderno, se había inaugurado la ilusión de apertura democratizadora en la población concurrente al sistema educacional. Una segunda lectura permite advertir que se erigió la Universidad de los selectos elegidos.

“En cuanto a la Igualdad, Norberto Bobbio (1993) ha resaltado que, frente a la libertad que es una cualidad o propiedad de la persona, la igualdad es una relación; por lo que sí se puede decir “este hombre es libre”, no se puede afirmar “este hombre es igual”, si no se especifica, ¿igualdad entre quiénes?, ¿igualdad en qué?” (Bolívar, 2005: 43).

Si se trata de la a) “Igualdad entre todos en todos”: “entre todos” sería la igualdad formal reconocida en Derechos y Constituciones, pero no se apoyaría de modo sensato, salvo utopías, o frente a situaciones de radical desigualdad, que la igualdad sea en todo. No sólo porque fuera difícil de alcanzar, sino porque entonces se anularía la individualidad y las diferencias, que deben ser reconocidas”. b) Igualdad entre todos en algo. Esta sería la cuestión, ¿Igualdad, en

qué?”(Ibíd). A partir de la última pregunta, diversos autores definen o identifican respuestas pertinentes desde cada posición. Entre las más comunes formas de entender la igualdad en educación se cita la igualdad de oportunidades. Para el tratamiento del Ingreso Universitario a los profesorados de ciencias exactas conviene aludir a sus argumentos básicos.

Hacia finales del S XX e inicios del S XXI cambia el perfil del mencionado ingreso. La denominada “Universidad de masas” que se desata desde los ‘60 progresivamente acerca más estudiantes al nivel superior. Como tradicionalmente se observa en la región, los estudios del profesorado sostienen una matrícula clásica, caracterizada por la presencia femenina que quiere dedicarse a la docencia. Pero la masividad y posteriormente, factores derivados y condicionados por las deficiencias sociales y, económicas del país y de la región, acercan el profesorado a estudiantes que, de modo progresivo y en especial desde la crisis del modelo neoliberal (2001), adolecen de déficits en el dominio del contenido, carencia de procedimientos para el estudio independiente, dificultades en la configuración organizativa del proceso de conocimiento, escasez de vocabulario oral y escrito. En los últimos tiempos se trata de estudiantes de muy baja extracción social, lo que agrega el problema de la pobreza o de las variadas y complementarias pobreza. El ingreso al profesorado, de este modo, se ha tornado complejo, difícil y poco esperanzador, pues se traduce en limitaciones en el inicio del nivel superior, que se continúan con “vallados” de acceso al conocimiento que amenazan la sostenibilidad en la Universidad, ocasionan lentitud en la retención en el sistema, y aún juegan con la imposibilidad del egreso, o al menos de un egreso en cuatro o cinco años, señalados curricularmente en

la duración de cada plan de estudios del profesorado. A su vez, los esquemas interpretativos de la docencia universitaria, el modelo universitario, los modos de “presentación” del conocimiento, no logran cambiar o no justifican el cambio pues se argumentan razones y tendencias aseguradas y aprehendidas en un modelo de “excelencia universitaria” que no se puede (o no se desea) abandonar. Se observa que los criterios de igualdad sostenidos no se abonan desde posiciones de adecuación a los nuevos sujetos, ni se observa o admiten la diferencia que los mismos portan. Hay una “otredad” (Cfr. Sosa, 2009) allí, que no invita a ser reconocida.

Para interpretar la problemática, sin embargo, queda obsoleto hablar de la igualdad de tipo liberal o de la igualdad política (“todos somos iguales ante la ley”). Viene a utilidad actualizar y ampliar la comprensión y búsqueda de solución a la evidente falta de igualdad que se torna visible en el ingreso a los profesorados, aludiendo a la denominada justicia social, para con ella referirse a la equidad y la inclusión. La igualdad de oportunidades, si bien ofrecería la posibilidad de que los estudiantes compensen o amplíen sus *chances* de igualar, en realidad refiere a que los más dotados pueden alcanzar puestos más altos en la carrera escolar y ello debido al mérito que estos triunfadores efectúan. Mirado con mayor agudeza, la oportunidad tiene que ver con los condicionantes sociales, los dones naturales, la calidad de la enseñanza en igualdad de condiciones, la *compensatoriedad*, etc

Para autores como Roemer (citado por Bolívar, Ob. Cit.: 46) el mérito o el esfuerzo explican que las oportunidades se “ganan”, o dependen de la dedicación puesta en el estudio, para merecerla. En otros casos, desde una óptica más bien liberal, los dones con que



se nace dotado, independiente de la cuna u origen social, fundamentan los logros alcanzados, convertidas en oportunidad, y ello es igualitario. Bien dice Bolívar “el problema de esta conceptualización es que el propio mérito o esfuerzo no es independiente de otros condicionamientos sociales” (Ibíd.). Sin embargo, son creencias extendidas entre los docentes universitarios y aún en las mismas familias de los estudiantes.

La igualdad de oportunidades, según una de las formas de interpretarla, justifica, admite y entiende que se debe actuar generando y practicando acciones compensatorias (Cfr., Rawls citado en Bolívar, Ibíd.), es decir, la desigualdad debe ser corregida o enmendada. Es aquí donde se abren los interrogantes a nuevas disquisiciones: ¿es igualitario el mérito o esfuerzo en todos o éstos quedan sujetos a condiciones varias -familiares, sociales, económicas, culturales...-?, en esta demostración del esfuerzo o mérito, ¿no *merituan* diferente los más débiles, marcando -precisamente- la diferencia? Por tanto, ¿es justo dar oportunidad, a la igualdad, basado en el mérito o, por el contrario, se marca -e incluso ahonda- la desigualdad?

Citando a Dubet (2004) Bolívar (Ibíd.: 49) dice “La escuela democrática de masas de hecho, suele basarse en el mérito dentro de una carrera hacia el éxito escolar. Pero una escuela justa no puede basarse únicamente en el mérito, sino en el éxito de cada uno, en especial de los más débiles”. En otras palabras, el mérito se genera y a la vez crea ventajas competitivas que provocan o acentúan la desigualdad. De modo que el gran tema debería ser el de la justicia social, antes que la Igualdad.

La justicia como equidad según Rawls, no se fundamenta en el reconocimiento de los dones, el talento o el esfuerzo; por el contrario nada debería impedir el

acceso al conocimiento, a la educación, al primer año universitario; o, al menos, no se justifica la inequidad según razones basadas en el mérito o en la herencia. Complementariamente, si de igualdad se trata, ésta debería probarse -y asegurarse- en el acceso, en la permanencia y en el egreso, aquí acompañando a las oportunidades de ubicación laboral. Todo lo cual es discutible y controversial, en especial cuando se verifican las dificultades o imposibilidad de alcanzar logros “justos”. Se plantea, por tanto, el tema de la equidad/ inequidad como franca exposición de la denominada justicia social o la justicia entendida como equidad.

La equidad busca restablecer la justicia en condiciones de desigualdad, atendiendo a satisfacer condiciones de diversidad (Campos Villalobos, 2005). La equidad refiere al trato diferenciado que, para suprimir o superar la injusticia, se otorga o presta a los sujetos, cumpliendo con los principios de la denominada justicia distributiva. Rawls (Cfr. Bolívar, Ob. Cit.) explica y fundamenta el principio distributivo alternativo o principio de la diferencia, por el cual se permite una asignación que no coincida con el igualitarismo estricto; dado que la desigualdad tiene efecto sobre los menos aventajados, es justo distribuir de modo de compensar y conducir a un restablecimiento de un igualitarismo que no siempre es tal. “Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades” (Ibíd.: 44).

El difícil concepto de Equidad

Como ya se dijo, una combinación de desacople o desajuste de metas pedagógicas más metodologías de trabajo y condiciones de preparación del alumnado, en el pase del secundario a la Universidad, que no logran alcanzarse de modo favorable, derivan en el problema del Ingreso Universitario y sus dificultades. Se trata del arrastre del problema de la baja calidad, hasta el nivel superior del sistema. Sobre el particular, las hoy versiones neoliberal y neoconservadora superan el conflicto promocionando -vía su interfaz empresarial de ejecución- Universidades de circuito privado, cuya apertura logra la profusa concurrencia de jóvenes pertenecientes a medios y altos niveles sociales. Aun cuando rige el derecho a la educación (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, art. 6º), que garantiza la igualdad de participación de los ciudadanos en un sistema universitario de calidad, el mandato parece desdibujarse ante la concreción de intereses privatistas en educación, fomentados por posiciones neoliberales y complementados por el sesgo elitista y segregacionista que -en la práctica y desde la significatividad de simbolismos propios de “prácticas de clase” se exponen en Universidades de concurrencia paga. La Universidad pública se reservaría para los sectores populares, evidenciándose el trastoque de igualdad por equidad y de desigualdad por inequidad. Por oposición, un Estado de Bienestar Social y su política socialista trabajarían para restituir derechos anclados o sesgados al momento.

«A pesar de las conquistas científicas y sociales facilitadoras de la igualdad, las desigualdades de origen social y político persisten y se acentúan y la injusticia reclama de nosotros nuevos desarrollos morales » (Hillert, 1999: 60)

Entre esos desarrollos morales, la libertad que la política socialista pretende alcanzar, va de la mano de los derechos igualitarios. Se añade el fomento y cultivo de los valores fraternidad y solidaridad, con vistas a favorecer el crecimiento y la habilitación del “todos”, en lo que se incluye beneficiar a los más débiles y necesitados. Equidad es el concepto que abarca la nueva visión para solucionar las limitaciones evidenciadas en el alcance de la Igualdad. Incluye la consideración de una posición multicultural favorecedora de un desarrollo posible del conjunto social, solidaria y responsablemente. “La actitud ética plantea además como problema la equivalencia, o igual valoración de las diferencias” (Hillert, *Ibíd.*: 66).

Es necesario considerar como la nueva posición plantea no solo políticas educativas de cambio sino una política culturalista y de conformación del conocimiento, que abarque, o mejor que adjudique derechos a todos, así posean un nivel de desarrollo intelectual básico o limitado, sean de clase social baja o desprotegida, procedan de o se aposenten en la ruralidad, etc.. Asumir equidad en las acciones implica reconocer que los seres humanos son dignos y merecedores de dignidad, hayan alcanzado un mayor o menor nivel intelectual, posean o no restringida su escenificación y ámbito de vida, pero considerando la propiedad de su medio y su cultura. Se trata de compatibilizar principios y valores en la escuela pública con el “reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios” (Bolívar, 2004: 23). En este nuevo marco deben interpretarse las orientaciones educacionales ya no igualitaristas sino diferenciadas en función de la diversidad o pluralidad de sujetos a quienes se plantea favorecer. La conformación de dispositivos compensatorios se destina a trabajar



y eventualmente a colaborar en la superación de las desigualdades de tipo natural o biológico, sociales o de ambiente y cultural simbólicas y educativos. Y es la necesidad el criterio que rige para determinar un plan de acción, unas políticas o dispositivos de superación, no el mérito o la productividad, con el que sería justo trabajar en un ingreso a los profesorados. De este modo, se respeta la diferencia y no se la marca o ahonda o prescribe como reactiva o negativa al ingresar y encontrar un mundo académico lleno de códigos incontrastables con la cultura de procedencia del nuevo sujeto de los profesorados.

Pluralidad, Diversidad y Diferencia

Una de las mayores tradiciones académicas universitarias consiste en evaluar el aprendizaje (pues de eso se trata en la Universidad, ya desde el ingreso) aplicando pruebas de medición cuantitativa, en sujetos no iguales, sino diferentes. La Universidad conserva de este modo, una concepción hegemónica oclusiva acerca de la presencia de sujetos -según ya se dijo- portadores de valores y culturas de cambio que acontecen en los tiempos de la globalización, el neoliberalismo y la postmodernidad. Complementariamente, el estudiantado de raíz popular comporta pautas culturales de la *ancestralidad*, así como de los localismos, regionalismos de la zona.

No se afirma que la Universidad no evalúe, pero las alternativas de evaluación pueden pensarse desde la valoración igualitaria de saberes diversos, empleando procedimientos disímiles aunque contribuyentes a obtener resultados que demuestren el aprendizaje. Otra vía puede ser hacer equivaler lenguajes y problemas, cuya resolución traduce competencia, capaci-

dad, saber, aunque expresado con variantes. Se alude a la promoción de modelos o formas de expresión que -reconociendo los procesos culturales particulares que los estudiantes suelen portar - evidencian su posesión y disposición a elaborar circuitos de producción, circulación y apropiación cultural local, étnica o social, afín a su comunidad o áreas de pertenencia, pero plausibles de aprovechamiento en la Universidad.

La no indiferencia a la diferencia se enmarca en el cumplimiento del principio de discriminación positiva, el mismo que desde las políticas de igualdad se conoce como de reconocimiento o visibilidad de categorías de la humanidad de los sujetos: la cultura, la raza, la etnia, el género.

«La política de la diferencia, ya sea multicultural o de género (Young, 2000), se opone a la política de la igualdad, al reclamar la afirmación positiva de las diferencias de los grupos. Si la igualdad es un asunto de justicia, el reconocimiento lo es de identidad. Además, plantea la necesidad de una “acción afirmativa” o discriminación positiva hacia estos grupos, justamente para lograr una igualdad de oportunidades, compensando la historia de discriminación que han sufrido algunos de estos grupos sociales debido a su raza, cultura, y/o género» (Bolívar, 2005: 50)

A su vez, “se suele usar la palabra discriminación, tanto para designar la ruptura de la igualdad que se da en el trato de individuos pertenecientes a un mismo grupo, en el que no se advierten diferencias de status o poder, como para designar la ruptura de la igualdad que se da en el trato a individuos que pertenecen a grupos entre los que se advierte que existe tal diferencia” (Barrére Unzueta, Ob. Cit.: 10). En este último caso la discriminación trata de una distinción injusta y arbitraria. La discriminación tipo acción afirmativa o acción positiva consiste en una serie de medidas o

planes pensados para eliminar la desigualdad o discriminación intergrupala. En relación con el tema de las desigualdades y diferencias en el ingreso, la Universidad argentina instrumentaliza políticas de admisión tipo acción afirmativa. Sin embargo, las mismas corren el riesgo de reforzar la discriminación pues, aunque desean obrar con criterio de justicia social descuidan trabajar nuevas categorías de interpretación de la identidad, la diferencia y la inclusión en el cuerpo del profesorado.

Políticas inclusivas

El amplio espectro en que suceden o se concretan estas políticas es el de la apertura interpretativa, conceptual, actitudinal y práctica, de la Universidad, a la presencia -aprobatoria, “exitosa”- de grupos de estudiantes que ingresan con perfiles diferentes a los clásicos. Extremando la situación y refiriéndose a la difícil elaboración del concepto de ciudadanía en Europa, Habermas expresa: “inclusión significa que dicho orden político (democrático) se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada” (1999:118). Para el caso que aquí se trata, del ingreso a la preparación universitaria de futuros profesores, se trata de trabajar la admisión a la institución de modo de no excluir, no estigmatizar, no solicitar la obediencia implícita en la concepción liberal de igualdad, evitando dar lugar a la homogeneidad de conductas del estudiante. Pues, “el principio de diferencia obliga a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos. Rawls defiende que hay un orden jerárquico de los dos principios de justicia y sus subdivisiones,

que debe ser siempre respetado” (Bolívar, 2005: 52). Un proyecto de inclusión es una propuesta política por la que se hace opción en la Universidad, y que la sostienen sus claustros. O se incluye a la diferencia o continúa siendo hegemónico el proyecto igualitarista liberal de la época en que se constituyó el nivel universitario y se definieron sus principios “*asimilacionistas*”.

El tema de los profundos cambios sociales y culturales vividos en el país y en la región incidió en *desjerarquizar* a las familias de procedencia social baja o de inmigrantes pobres de países limítrofes, sus medios de subsistencia y conformación orgánica, y generaron desilusión frente a las promesas de un fracasado ideario educativo liberal. De este medio proceden los estudiantes del caso, en buen número. Se arriesga como juicio que el acceso de un estudiantado “plebeyo” (parafraseando a Carli, 2012, cuando habla de una cultura universitaria plebeya) registrado como matrícula del profesorado, pudiere causar resquemor y resistencia en el claustro docente, a lo que se agrega el rechazo por sus déficits de aprendizaje y preparación del nivel medio de procedencia. El proyecto de la Universidad democrática parecería no estar preparado para receptor, incluir e integrar a estudiantes de origen popular o simplemente diferentes.

La tensión entre la apertura al ingreso irrestricto y la convocatoria de un estudiantado “diferente”, pudiere estar fragmentando intereses consuetudinarios de un proyecto pensado, como en el pasado, para “no innovar”. Una propuesta no permeable a la presencia y continuidad -hacia la titulación- de nuevos sujetos juzgados, por la misma porosidad de sus antecedentes, su procedencia, su silencio *limitacionista*, como inadmisibles en la arena universalista de la casa de



altos estudios. De la homogeneidad y la uniformización en la concepción, en el trato, en la expectativa frente al sujeto hoy diferente, a su aceptación porque es justo y no natural, histórico y no contingente, media la distancia de intereses académicos, políticos, culturales, que se cierran en torno a su rechazo o su discriminación.

Por su parte, la construcción de la diferencia requiere reconocer la otredad (el otro, el distinto) a partir de la afirmación de la propia identidad. “El poder, dice Dussel (2000: 4 siguiendo a Butler, 1993: 22) también opera por la producción de un afuera, un dominio de inhabitabilidad. El afuera es lo que se congela como otredad, alteridad irreductible, y lo que en la mayoría de las culturas políticas se identifica como maldad, subversión, o el enemigo”. Los saberes constituidos en el imaginario como producto cultural originan “la operación diferenciadora que establece y produce significados sobre el otro, los cuales se construyen de manera binaria, opuesta” (Sosa, 2009: 368). El aporte del pensamiento postmoderno arrasa críticamente con la epistemología del proyecto racional de la modernidad y pone en evidencias sensibilidades, discursos o narrativa y significaciones que hoy se admiten vivir, representar o atender, desde una “nueva extensión cultural, señalada por medio de las topologías de lo heterogéneo, de lo multicultural y lo multitemporal () y revelando la riqueza de una *historización* distinta de las articulaciones entre lo masivo y lo popular” (Ibíd.: 354).

A su vez algunas identidades -ubicadas socioculturalmente en sitios de preferencias- y diferenciando la otredad, separan “identidades que estereotipan, que humillan, que deshumanizan, que estigmatizan” (Bauman, 2005: 86, en Nivón Bolán, 2013: 32 33).

De un lado la Universidad, su jerarquía y sus cuerpos docentes actuando en el Ingreso; del lado opuesto los sujetos estudiantes, la otredad, estereotipados, como dice Bauman.

Líneas de Propuestas superadoras

Bolívar (2005: 44 y ss.) cita el interesante trabajo de un equipo interuniversitario de Europa que plantea evaluar la equidad de los sistemas educativos mediante un sistema de indicadores. Especificando los tipos de desigualdades: entre individuos, entre grupos, e individuos según nivel de equidad el equipo cruza los mismos con los apartados Contexto de Desigualdad en educación, Desigualdades del Proceso de educación, Resultados internos y Resultados externos: efectos sociales y políticos de las desigualdades en educación. El trabajo continúa detallando indicadores mediante los cuales se *operacionaliza* el alcance de estas categorías y subcategorías, teniendo en cuenta que se persigue reducir la desigualdad en educación. Visto desde el trabajo en pos de la igualdad educativa, los investigadores (Ibíd.: 46), piensan que la misma debe abarcar el acceso, el currículo y los resultados. Para trabajar en la unidad académica -desde el ingreso- si no todos, algunos de los indicadores en cruce que brinden datos curriculares para analizar y considerar a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, deberían dotarse de cuerpos técnico/docentes que hagan de observadores de la situación e informen, con vistas a fundamentar la toma de decisiones. Particularmente la propuesta de alcanzar Igualdad de conocimiento y éxito escolar acercaría un posible tratamiento de las problemáticas de los ingresantes a los profesados de ciencias exactas, respetando sus

diferencias al construir saberes durante el ingreso universitario. Desde un punto de vista ya no técnico sino haciendo posición en el marco teórico de reconocimiento de la diversidad, la pluralidad y la diferencia, la filosofía moral y política de Rawls (fuente inspiradora de la propuesta de justicia distributiva) convendría ser respetada.

En tal sentido, atender al principio de diferencia daría pie a actuar considerando las desigualdades, mas respetando la identidad, y demás derechos naturales y culturales. En especial el origen y el porte cultural de cada alumno o grupos de alumnos en esta región -sin caer en la estigmatización-, sus procesos de conocimiento o desarrollo cognitivo, los modos pedagógicos de favorecer el desarrollo de su léxico y la captación de los modos formales de estructuración del lenguaje de uso en la Universidad, la organización de lo que irán aprendiendo como circuitos de acción y organización del *modus operandi* de la Universidad.

En estas posiciones de cambio que buscan superar prejuicios docentes se trata de superar la credibilidad en la correlación pobreza/fracaso estudiantil, erróneamente fundamentando en señalar “la necesidad de ciertas condiciones mínimas de base en la vida social de los alumnos para que éstos pudieran acceder con éxito relativo a la vida escolar” (Baquero et. al, 2008: 16). Se impone trabajar una nueva posición frente al tema de la *compensatoriedad*, la que conduce a actuar “completando” lo faltante y entendiendo que ello iguala. El marco del asistencialismo invita –como se ha criticado- a generar pasividad, aceptabilidad, dependencia de parte del “compensado” o asistido. Se elude -asimismo- pensar a los sujetos como posibilidad, libertad, capacidad en especial si actúa en situación y en cultura. “Lo que produce desarrollo cultural

es la participación activa en actividades intersubjetivas en las que los sujetos pueden apropiarse gradualmente de estrategias o herramientas culturales” (Baquero, Ibid: 27). Finalmente, no es sólo una nueva posición frente a la ética desde la que se dignifica al ser humano, sino precisamente la ética sostiene una política no de moralismo sino de construcción, significatividad y sentido social. Se impone un afanoso trabajo con el cuerpo docente universitario.

Breve Conclusión

La adopción de políticas inclusivas sobre el ingreso de estudiantes a los profesorados en ciencias, si bien sigue lineamientos del orden gubernamental, aguarda aún la elaboración y prácticas de cambio acorde a fundamentos que cuestionan la condición de los sujetos desde el punto de vista de cómo se definen en ellos la conceptualización de nuevas categorías del discurso. La apertura interpretativa sobre la categoría igualdad permite revisar y suspender la unicidad conceptual de que gozaba en el orden del derecho, para pasar a ser cuestionada y *reconceptualizada*. Se discute también sobre la igualdad de oportunidades, tanto desde la *meritocracia* como desde la ideología liberal propiamente. El principio de diferencia basado en la teoría de la justicia distributiva del filósofo Rawls -no aplicada aquí a los casos de discapacidad- introduce la consideración positiva o favorable de la compensación allí donde hay desigualdad para superarla. Esta posición entronca mejor con las políticas sociales o del liberalismo social.

Por su parte, el avance del reconocimiento de la identidad y los derechos humanos aporta la *visibilización* de factores naturales y culturales que se revisan desde



posturas de lucha y discusión, mientras van imponiéndose. El género, la etnia, el nivel social de pertenencia, la religión, la edad figuran entre ellos.

En función de la identidad del ingreso al profesorado que se verifica en la unidad académica de enseñanza de las ciencias en que se centra el estudio, se advierte una matrícula distinta, diferente, a la expectativa y presencia de tipo de alumnado en tiempos anteriores. Ello produce un choque ideológico, epistemológico y actitudinal entre los nuevos sujetos en acción, por un lado los docentes, por otro lado los ingresantes. El ingreso no modifica aún posturas, posiciones de fundamento y de práctica, lo que incide en que la mencionada política y sus estrategias se tornen poco valoradas y poco exitosas. Se piensa que la reconsideración del nuevo sujeto y el respeto a sus diferencias deberían articular con pedagogías y ambientes que integren y articulen dispositivos de fomento a los modos cultural-social propios de su época y de las transformaciones del momento. Paralelamente debería trabajarse técnicamente a modo de Observatorio del Ingreso.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). París.
- Baquero R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha". En *Cuadernos de pedagogía*, Rosario, Año IV (9), 71-85.
- Baquero, R., Pérez, A. V. y Toscano, A. G. (Comp.) (2008). *Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: HomoSapiens Ed.
- Barrere Unzueta, M. A. (2003). "Igualdad y discriminación positiva: Un esbozo de análisis teórico-conceptual". En *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 9.
- Bolívar, A. (2004). "Ciudadanía y Escuela Pública en el contexto de Diversidad Cultural". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20; 15 a 38.
- Bolívar, A. (2005). "Equidad Educativa y Teorías de la Justicia". En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2); 42-69. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/ar/art.4.pdf>.
- Carli, S. (2012). "El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública". S XXI Ed. En *Debate Universitario*. 2; 178.
- Campos Villalobos, N. (2007). "Equidad y educación". Recuperado de: <http://filo-edu.blogspot.com.ar/2007/12/equidad-y-educacion.html>
- Dussel, I. (2000). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina" En. X Jornadas LOGSE "La escuela y sus agentes ante la exclusión social". Granada.
- Dussel, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". En *Cadernos de pesquisa*. 122; 305-335.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: S XXI. (Edición 2008).
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hillert, F. (1999). *Educación, Ciudadanía y Democracia*. Buenos Aires: Tesis 11. Grupo Editor.
- Ministerio de Educación de la Nación - Secretaría de Políticas Universitarias (1995) Ley 24521 Ley Educación Superior.
- Nivón Bolán. E. et. alli (2013). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: CLACSO; 23-45.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Ramallo, M. y Sigal V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf

Rodríguez, L. G. et Soprano, G. (2009) La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). NUEVO MUNDO. MUNDO NUEVO. Recuperado de: <http://nuevomundo.revues.org/56023>

Sosa, E. (2009). “La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo”. En *Letras*, 80(51); 349-371.