



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Lovisoló, Hugo R.

Voces disonantes : esfuerzos, innovación y el peso de la tradición



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Lovisoló, H. R. , Tavares da Silva, T. M. (2014). *Voces disonantes : esfuerzos, innovación y el peso de la tradición. Revista de ciencias sociales*, 6(25), 219-229. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1600>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

VOCES DISONANTES: ESFUERZOS, INNOVACIÓN Y EL PESO DE LA TRADICIÓN¹

Hugo R. Lovisolo / Tânia Mara Tavares da Silva

Introducción

Venimos para este encuentro con esperanzas de que el diálogo en la comunidad de intereses nos permita aclarar nuestras propias ideas. Creemos que la luz del conocimiento y de respuestas mejor fundamentadas surge de la conversación. Entramos en ella con todos nuestros prejuicios y esperando que los podamos transformar en juicios más serenos, mejor argumentados y con evidencias compartidas en mayor grado. Agradecemos, por lo tanto, a los creadores de esta oportunidad.

Nuestras memorias dicen que en la década de 1970 y la década de 1980, o sea, hace 30 o 40 años, los que nos dedicábamos de alguna forma a pensar, actuar y conversar sobre la educación en general, y la superior en particular, utilizábamos los calificativos de “cambio” y “transformación”; ambas fueron palabras clave en los documentos de la UNESCO. En varios sentidos, la educación era vista como fuerza capaz de colaborar con el cambio de la sociedad y de sus relaciones sociales de opresión o, en otro registro, se destacaba su relación con proyectos de desarrollo nacional o autónomo.

En esas décadas existían dos teorías fuertes: la economía de la educación y la teoría del capital humano. La creencia canónica de la primera argumentaba a favor de las relaciones positivas entre los niveles educacionales de la población y el desarrollo económico. La segunda centraba sus esfuerzos en especificar los retornos, sobre todo en términos de renta individual, del capital humano. Las críticas, los que vivieron esos tiempos deben recordar especialmente la segunda posición, que partía de la capacidad del poder de imponer protección o reservas para las titulaciones, crear *cartorios*, se decía en portugués, que explicaban sus mayores

¹ Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Innovación Universitaria, Costa Rica, diciembre de 2012.

retornos. Así, teníamos la acción del poder en lugar de la productividad generada en el mercado. Recordemos que estas críticas ocurrían cuando las ideas del planeamiento centralizado tenían aún algún valor; aunque la marea liberal o libertaria ya se había iniciado, todavía no cubría nuestras playas. El Muro, después de todo, sería derrumbado a finales de la década de 1980; el muro real, pues el simbólico aún cuenta con voces de protesta en la educación, por lo menos en Brasil y, especialmente, en sus posgraduaciones.

Las críticas parecen haber perdido su fuerza. Hoy, el reconocimiento de las relaciones positivas ocupa un espacio de destaque en los medios y en los discursos políticos. En el presente, calificativos como “inclusión” e “innovación” pasaron a acompañar nuestras palabras clave de educación y educación superior. Las críticas mudaron de objetivo: centraron sus descargas tanto en la ineficiente distribución de oportunidades como en la calidad de la formación. Una nueva narrativa con nuevas palabras es construida y, no es extraño, abarca acuerdos críticos entre griegos y troyanos.

Nuestros colegas economistas, administradores e ingenieros, entre otros, entienden que hay innovación cuando un proceso o producto se difunde por el mercado. El índice de adopción es la evidencia empírica de la innovación. Tendríamos entonces una etapa de descubrimiento, creación o invención, generalmente protegida por mecanismos legales (patentes) o concurrenciales (ventajas comparativas), cuyo resultado, la innovación, apropiada en un proceso selectivo, agregaría valor en el mundo de los negocios. Así, la oportunidad, mediante la innovación, se transformaría en diferencia que genera valor. Innovaciones puntuales y que no sobreviven en el proceso selectivo serían como mutaciones sin adaptación significativa, restos para la paleontología de la creatividad humana. Notemos que los modos darwinianos de entender los procesos de evolución son constitutivos, de forma casi natural, de nuestras narrativas sobre la innovación tecnológica, social o cultural a partir de esa poderosa analogía entre naturaleza y mercado.

Los reclamos o demandas de innovación universitaria parecen caminar en tres direcciones no siempre conciliables o convergentes: la de democratización o inclusión, la de la calidad y la de su adecuación o funcionalidad para el mercado. Los que demandan innovación habitualmente insisten sobre los *déficits* o inadecuaciones sobre esas dimensiones, y destacan el carácter tradicional, elitista y poco funcional de los estudios superiores en confrontación con un mundo complejo, diverso y en rápida transformación. El panorama parece caracterizarse por la contraposición entre la esperanza en la educación y los discursos sobre las insatisfacciones del proceso educativo en todos los niveles. Observemos que la insatisfacción sobre la distribución, calidad y adecuación puede conducir en la dirección de la decepción. Este, como demostró Hirschman (1978), es un movimiento frecuente.

Con todo, hay un par de contradicciones que flotan en el aire.

La primera es que los que demandan innovación y critican la baja calidad reconocen la alta demanda de educación superior de tipo tradicional en los países emergentes, entre los cuales se sitúa Brasil. Se habla de una nueva clase media que trabaja y gana más, estudia y consume de forma creciente. Digamos que los consumidores de educación superior o bien no están informados sobre los defectos –ni de la educación, ni de ser clase media– o bien estos no les importen y buscan beneficios que los críticos no consiguen ver. Así, podemos suponer que el estudiante no tiene ideas claras o que tiene ideas claras que no sabemos cuáles son. En uno u otro caso nos faltan buenas descripciones.

La tradición también permanece fuerte en el terreno de la didáctica. El aula expositiva o teórica, reforzada por el uso de proyectores y recursos computacionales, que están sustituyendo a los pizarrones, continúa ocupando un lugar de destaque. Más aún, cuando el docente en Brasil no actúa como es esperado: cuando hace trabajar a los estudiantes en lugar de centralizar la palabra, no será raro que lo acusen de no querer trabajar, en fin, de no ser docente o profesor responsable. La observación indica la presencia de la fuerza de la tradición y hace, de nuevo, que los estudiantes aparezcan como mal informados sobre la educación y sus innovaciones. También desaparece la idea innovadora de la autonomía de los estudiantes, que es deseada en los cursos superiores. La autonomía de ser estudiante es sustituida por un comportamiento que eterniza al alumno, en prácticas próximas de las descritas por Paulo Freire en la “educación bancaria”. Esto ocurre a pesar del discurso pedagógico que enaltece la visión crítica de la realidad; discurso que, habitualmente, es realizado de modo “bancario”.

La segunda contradicción resulta cuando entendemos que la innovación, adecuación o funcionalidad deberían generar diferencias o diversidad creativa de la oferta de formación e investigación en la educación superior. Entre tanto, muchos observadores destacan el peso desproporcionado de los cursos tradicionales, tanto en términos curriculares como de actuación, y la baja formación que la titulación proporcionaría. Tenemos cientos de cursos de graduación, pero los de derecho y administración concentran más del 25% del total de la matrícula en el caso de Brasil.

Aun cuando se parte de descripciones de un mundo complejo, diversificado y en rápida transformación, que implicaría diversidad en la oferta, parecería que hay poderosas fuerzas que demandan hacer cursos calcados unos de otros y con alta concentración en pocas áreas disciplinarias. La idea principal para calcar los cursos es que el diplomado circulará por diferentes geografías y culturas, y que el diploma debería tener valor en todas ellas. Esta razón es muy fuerte en los cursos que forman profesionales para actuar en el mercado. Observemos que en todos los niveles educativos y en el universo de los cursos superiores, la evaluación es una

fuerza poderosa de estandarización, de homogeneización de la formación, pues indica lo realmente esperado, lo supuesto o lo imaginado. Los defensores de la calidad educativa son habitualmente defensores de la evaluación que hace difíciles la diversidad y la innovación.

Podemos ahora formular nuestra hipótesis de trabajo: creemos que Brasil intentó innovar en el campo de la educación superior. Mostraremos dimensiones de esa innovación que, a pesar de los esfuerzos, la fuerza de la tradición continúa negando, o que, por lo menos, no es percibida como tal.

Brasil: sistema y política

La educación en Brasil es responsabilidad del Estado que puede establecer concesiones reguladas por directrices y acompañadas mediante evaluaciones, tanto del desempeño de los alumnos como de las condiciones institucionales de funcionamiento: carga horaria, infraestructura, bibliotecas, laboratorios, formación y producción científica y extensionista del cuerpo docente y de los estudiantes, entre otras dimensiones principales. Esto se establece en las directrices curriculares de cada curso, elaboradas por comisiones de especialistas y aprobadas por los organismos colegiados del Ministerio de Educación.

La ley distingue tres tipos de instituciones de enseñanza superior en jerarquía descendiente: universidad, centro universitario y facultad. Las exigencias de certificación institucional crecen desde la facultad a la universidad. La ley determina varios factores que tienen peso en la certificación. El principal factor establece el tipo de formación docente exigido para cada nivel y la producción, sobre todo científica, que los debe caracterizar. Se entiende, básicamente, que en la universidad se realiza investigación, y esto se prueba mediante la titulación de los docentes, los cursos de posgraduación exigidos, maestría y doctorado, y la publicación esperada. Con todo, debemos reconocer que las instituciones federales ya nacen como universidades y hasta hace unas décadas no era difícil para las privadas conseguir ese estatuto. En las últimas dos décadas, las instituciones privadas pasaron a enfrentar dificultades, tal vez crecientes, para ser certificadas en cuanto universidades.

El Ministerio de Educación cuenta con dos organismos estratégicos.

El Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas (INEP), que se ocupa desde los exámenes de evaluación del segundo grado y que valen como selección para el ingreso, el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), hasta las evaluaciones de los alumnos de los diferentes cursos, mediante pruebas aplicadas en muestras aleatorias, que cada cohorte realizará dos veces durante el curso de los estudios: en el inicio y en el final. La elaboración de las pruebas de los cursos de graduación, de las muestras y las

correcciones son responsabilidad del INEP mediante la realización del Examen Nacional de Desempeño del Estudiante (ENADE) y de las evaluaciones presenciales. Los resultados negativos en las pruebas y en las evaluaciones institucionales deben conducir a la pérdida de la certificación y del mecanismo de financiamiento para el sector privado, como el Patronato de la Universidad Nacional de Ingeniería (PROUNI).

El segundo organismo es el denominado Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), que se ocupa de la certificación y el acompañamiento de los cursos de posgrado. Para ser certificado un curso de posgraduación, debe inicialmente elaborarse un proyecto que será evaluado por una comisión de pares del área de conocimiento a la cual el curso es candidato, debe contar con un cuerpo docente con titulación de doctorado y productividad científica; son fundamentales los artículos publicados en revistas calificadas por cada comisión de área de conocimiento (“*Qualis*” del área). Para obtener la certificación, es necesario alcanzar la nota mínima de tres (3). Lo habitual es que los cursos comiencen con maestrías y para ofrecer doctorado tendrán que tener nota cuatro (4) o superior y pasar por el proceso de certificación. Cada 3 años, CAPES evalúa los cursos. Cada comité de área elabora las normas de evaluación, sus indicadores y pesos respectivos.

Un organismo altamente significativo en el campo de la investigación es el Consejo Nacional de Investigación de Brasil (CNPq), federal, y sus reduplicaciones estatales, conocidas como fundaciones de amparo a la investigación. Las becas de iniciación científica en la graduación, de maestría, de doctorado, de investigador, juntamente con las inversiones, juegan un papel de destaque para la formación y producción científica y docente.

De modo general, tanto en la elaboración de directrices como en el campo de la evaluación, el Ministerio y sus organismos funcionan a partir de la formación de comisiones de pares reconocidos en sus áreas de docencia e investigación. O sea, la formulación, el planeamiento y los proyectos cuentan con participación sobre todo de docentes calificados.

Así, en la educación superior, contamos con la presencia del Estado en sus tres niveles organizativos: federal o unión, estadual o provincial y municipal. Las estadísticas y las investigaciones presentan esta distinción de modo corriente. También contamos con la presencia privada bajo dos formas: organización no lucrativa y empresa. La primera forma implica reducciones en términos de impuestos y contribuciones. En el campo de la graduación, la certificación y, sobre todo, las evaluaciones son motivos de mayor preocupación en las instituciones privadas. Las instituciones públicas son mucho menos “paranoicas” en relación con los mecanismos de certificación y evaluación.

Usaremos las distinciones hasta aquí realizadas entre instituciones públicas y privadas; los tres niveles de la esfera pública (federal, estadual

y municipal); la jerarquía de las instituciones (universidad, centro universitario y facultad); y agregaremos, por considerarla importante para nuestras reflexiones sobre la innovación en la enseñanza superior, la distinción entre cursos diurnos y nocturnos.

Pasemos a trabajar con algunos datos y comentarios sobre los estos.

Innovación y enseñanza superior: paradojas e interpretaciones

Realizaremos un breve recorrido registrando algunos aspectos sobre la historia de la enseñanza superior en Brasil. Con la transferencia del Imperio para Brasil, en 1808, son instalados cursos superiores de formación profesional orientados al ejercicio liberal y a la formación de la burocracia. La orientación profesional se destaca en los cursos superiores a partir del siglo XIX, así como la dominancia de las órdenes religiosas en su constitución y funcionamiento. Al carácter religioso, privado y profesional, se habría sumado la formación en escuelas aisladas y no en organizaciones tipo universidades. A partir de 1920, se inician los esfuerzos para crear la Universidad de Río de Janeiro, futura base de la Universidad Federal de Río de Janeiro, que, de acuerdo con los historiadores, sería, en sentido estricto, un aglomerado de escuelas. La ausencia de universidades es un tema poderoso y recurrente en la literatura educacional; de hecho, recién en la década de 1930 surgen los esfuerzos más sustantivos. El mayor de esos esfuerzos llevar a la creación y funcionamiento de la Universidad de San Pablo (1934).

En 1945, se estima una matrícula universitaria de 27.000 alumnos, de los cuales 19.000 (70%) estaban en establecimientos privados. Casi 20 años más tarde, en 1964, la matrícula total había crecido a 142.000 alumnos, de los cuales se estima que más del 40% estaba matriculado en la enseñanza privada. En 1968, el gobierno militar realiza su reforma, que opta por el modelo de universidad como tipo de organización deseada. La reforma unificó el ingreso; creó las carreras de corta duración; creó un ciclo general e instituyó el régimen de créditos y el departamento como unidad organizativa; implementó el sistema de posgraduación para formar investigadores y profesores; extinguió el régimen de cátedra y creó la carrera docente con base en títulos y méritos; y determinó el principio de dedicación exclusiva. Durante el gobierno militar, fueron creadas 14 universidades federales. Es interesante observar que el ingreso centralizado por el gobierno militar es recusado en el proceso de democratización, por lo que cada universidad pasa a realizar su propio examen. Ya con el gobierno democrático del PT, surge la tendencia a una nueva centralización en el curso de ingreso.

Realizaremos dos observaciones que no podremos desarrollar con los argumentos y evidencias que les corresponderían, por falta de tiempo. La primera observación trata sobre el peso del modelo americano en Brasil.

La segunda consiste en la elección de un desarrollo de muchos establecimientos con bajo número de alumnos. Demos un ejemplo: la mayor universidad brasileña, la Universidad de San Pablo, tiene un número de alumnos parecido a los de la Facultad de Economía y Administración de la Universidad de Buenos Aires. En la reforma convergieron tanto la voluntad de eliminar el papel protagónico en el campo político de los estudiantes de las grandes universidades —recordemos que se realizó a finales de la década de 1960—, como la voluntad de hacer de las universidades centros poderosos de investigación y formación científica que parecían exigir la formación de grupos pequeños y con alta cohesión. En el campo de posgraduación y de financiamiento de la investigación, la inspiración norteamericana fue mucho más fuerte que la francesa, como en el caso de la Argentina. El CNPq escogió una matriz de promoción y financiamiento de la investigación y de la formación de investigadores más cercana a la práctica norteamericana que a la francesa (Lovisoló, 2000).

El breve recorrido histórico realizado permite afirmar algunas características o tendencias que llegan a nuestros días:

- la formación tardía de la universidad;
- el peso de la enseñanza superior privada, que hoy representa el 75% de la matrícula;
- la permanencia de tipos de enseñanza superior en establecimientos no universitarios (escuelas, institutos y centros universitarios);
- el peso de la formación profesional, esto es, más del 80% de la matrícula se efectúa en cursos cuyo ejercicio está legislado y, por lo tanto, el diploma es condición de ejercicio mediante la inscripción en el respectivo consejo profesional (la única excepción es la de Derecho, que exige examen de habilitación realizado por la OAB).

Las grandes distribuciones

Entre 2001 y 2010, la matrícula se duplicó: pasó de 3 millones a más de 6 millones. Casi el 75% de esa matrícula se concentra en el sector privado y el 25% en el público, de los cuales el 15% corresponde a matrículas de universidades federales y cerca del 10% a las estatales (vemos que el peso de los establecimientos municipales es reducido). Tenemos entonces un peso del sector privado que asemeja el caso de Brasil mucho más al de Corea del Sur (80%) que al caso de los Estados Unidos (27%). Esto en el nivel de la graduación. En el caso de la posgraduación, los valores se invierten y los cursos se concentran en la oferta pública federal y estadual. El estímulo del gobierno hizo que el crecimiento de la matrícula pública fuese superior al de las privadas entre 2008 y 2010, sin llegar a modificar sustantivamente la participación.

Si tomamos como referencia la distribución de la matrícula por el tipo de institución, en 2010 tenemos que el 54,3% era universitaria, el 14,5% de los centros universitarios y el 31,2% de facultades. Los datos indican el peso aún grande en participación de los institutos o escuelas aisladas o específicas. Parece que la fuerza de la tradición continúa fuerte a pesar de las políticas innovadoras que pretendieron transformar el panorama.

A partir de 2001, creció la importancia concedida a la enseñanza a distancia y a las modalidades no tradicionales. En 2010, la matrícula a distancia creció hasta, aproximadamente, el 14,5%. Su composición por modalidad de enseñanza difiere de la presencial con menor participación del denominado bachillerato, mayor participación de formación de profesores y de cursos tecnológicos. Los alumnos de los cursos a distancia son mayores, con una media de 33 años; mientras que en la presencial, la edad media es de 26. Con todo, a pesar del estímulo dado a la educación a distancia, las modalidades innovadoras, como la tecnológica y la licenciatura, tienen baja participación; el bachillerato tradicional continúa siendo dominante en términos absolutos.

La innovación no parece haber sido adoptada para producir un nuevo perfil en términos de tipo de ofrecimiento y modalidad.

El crecimiento de la matrícula parece haber sido acompañado por el crecimiento en la participación de los cursos nocturnos, cuyo porcentaje pasó del 56,1% en 2000 al 63,5% en 2010. La matrícula federal de cursos nocturnos presenciales representaba el 28,4% de su matrícula total. En el caso de las estatales, era de aproximadamente el 45%, siendo que los establecimientos municipales y los privados son esencialmente nocturnos con más del 70% de su matrícula en dichos cursos.

Es interesante apuntar que en 2001, el 56,3% de la matrícula era femenina, y en 2010 llegó al 57,9%. En la finalización de los cursos entre 2001 y 2010, la participación femenina supera siempre el 60%, lo que indica su mayor permanencia y conclusión.

La importancia del alumno nocturno

Como vimos, el porcentaje de discentes que estudian en el período nocturno es expresivo y lo componen casi en su totalidad, estudiantes empleados o que buscan empleo. De modo general, son cursos tradicionales ligados a la profesionalización en algún campo de actividad. El día del estudiante nocturno implica ocho horas de trabajo, dos horas –en promedio– en transporte, y cinco o seis horas de clase. Así, no sobra mucho tiempo para dedicar a los estudios. A pesar de la importancia cuantitativa del alumno nocturno y trabajador y de la significativa cantidad de alumnos diurnos que trabajan cuatro o cinco horas por día, existe poca biblio-

grafía, pocos estudios sobre sus condiciones. Tomaremos, por tanto, una investigación realizada por Silva (2000) y nuestra experiencia, de más de 30 años, como docentes en cursos nocturnos.

En primer lugar, podemos afirmar concordando con Noronha (1989) que hay una negación del alumno trabajador nocturno, pues su currículo y el tiempo del curso son los mismos que para el alumno diurno. Los alumnos pretenden concluir sus cursos en un tiempo igual, o muy semejante, que los que –supuestamente– no trabajan, o trabajan en tiempo parcial. Las noches de la semana, como los días, están ocupados por la obligatoriedad de cursar las materias. O sea, el curso nocturno es copia del diurno. Pero ¿cómo quieren estudiar? ¿Cómo desean que sean las clases? Según Silva,

Os alunos esperam dos professores empenho e compreensão com suas dificuldades. Como afirmam: “Mais empenho dos professores nas aulas dadas e menos rigor em sala de aula, fazendo assim um papel mais humano e compreensivo”; e outro: “Menos rigor nas aulas, porque senão as pessoas não aguenta vir mais, as pessoas que estuda a noite são pessoas que trabalham o dia inteiro, então querem pelo menos algum papo para relaxar do dia do trabalho.”; e uma outra aluna: “que os professores façam também muito bem a sua parte, pois estou com muita dificuldade fazendo a minha”; ou outra: “tenho muita motivação, vontade de estudar e perseverança (Tavares da Silva, 2000, p. 120).

Parece que cuando permitimos que los alumnos hablen (a partir de un cuestionario abierto), inmediatamente expresan las luchas, las dificultades y el heroísmo de estudiar en el curso nocturno, que valoriza la victoria de estar en la enseñanza superior. Estudiar, entonces, es visto como un significativo sacrificio. Y a partir del sacrificio, se demanda menor rigor y mayor animación por parte de los docentes que, a su vez, pueden estar también cansados de un día de trabajo, también para ellos es un sacrificio que les permite exigir del alumno, por ejemplo, atención redoblada. No es extraño que los pedagogos apoyen las demandas de los alumnos; como Castanho (1989) y Furlani (1998) apuntan: es necesario que las clases sean más dinámicas y los profesores más comprensivos. Estas recomendaciones no tienen en cuenta la posibilidad de que el curso nocturno debería incluir en su diseño el trabajo del alumno, mediante la construcción de currículos más flexibles, que posibiliten una relación más efectiva con el conocimiento. Por ejemplo, eliminando la repetición de contenidos, el pleonasma, sin perder la calidad del aprendizaje, se crearían espacios de estudio dentro del horario de los cursos; o abriendo los cursos durante las vacaciones y los feriados, los profesores dominarían la relación entre los contenidos y la bibliografía de las materias, superando el interés restringido al ministerio.

A modo de conclusión: innovación y satisfacción

La experiencia brasileña parece cargar el mensaje de variados intentos de innovación en términos de legislación, en la creación de organismos de apoyo y acompañamiento, en el crecimiento del gasto en educación superior, en la regulación mediante directrices, currículos y evaluaciones, en la convivencia de la oferta pública y privada, en la configuración de tres tipos de instituciones, en la inversión en los cursos a distancia y en la creación de modalidades de enseñanza, en la configuración de mecanismos de evaluación para el ingreso y de los cursos, en el financiamiento de alumnos e instituciones, entre otros. Con todo, las señales de insatisfacción se multiplican en términos de inclusión insuficiente, de calidad y de innovación funcional para la vida económica y política, para el campo de la producción y de la participación social y política.

Teniendo en cuenta el sistema de forma dual, podemos pensar que la insatisfacción tal vez encuentre menos motivaciones. Tendríamos, en uno de los extremos, un pequeño grupo de universidades fuertemente centradas en la posgraduación (USP, UNICAMP, UFMG e UFRJ, entre las principales) con alta selección en la entrada, volcada a la investigación y a la producción científica. En el otro extremo, un abigarrado conjunto de instituciones en las cuales domina el curso nocturno orientado a la formación profesional tradicional, con baja o ninguna selección en la entrada y donde los problemas de calidad y funcionalidad serían muy serios. Con todo, es en ese último extremo donde se realiza la democratización en la medida de lo posible. Aquí, la justificativa para la baja calidad remite a la mala formación básica. Cuando escuchamos a sus estudiantes, nos sorprendemos por dos razones: por un lado, por el orgullo que expresan al realizar por primera vez en la familia un curso universitario; y por otro, por las expectativas realistas de obtener una renta mejor, tal vez 60% o 70% superior a la que conseguirían con el segundo grado, y mayor seguridad de empleo. ¿Una expectativa realista de una clase media en ascenso social que invierte en la educación privada podría estar reforzando la tradición y jugando contra la innovación pretendida?

Bibliografía

- A Singularidade Brasileira: Ensino Superior Provado e Estratégias da Política Pública.* Disponible en <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_87.pdf>.
- Castanho, E. M. (1989), *Universidade à Noite: ¿fim ou começo de Jornada?*, Campinas, Papirus.

- Furlani, M. T. L. (1998), *A claridade da Noite: Os Alunos do Ensino Superior Noturno*, San Pablo, Cortez.
- Hirschman, A. (1978), *Do consumidor ao cidadão*, San Pablo, Brasiliense.
- Lovisoló, H. R. (2000), *Vizinhos distantes, comunidades científicas em Argentina e Brasil*, Rio de Janeiro, UERJ.
- Noronha, O. (1989), "Educação do Trabalhador: Repensando Categorias de Conhecimento e Práticas Educativas", *Reflexão*, N° 44, Instituto de Filosofia, PUCAMP, Campinas, mayo-agosto.
- Tavares da Silva, T. M. (2000), *Ensino Superior Noturno: Sonhos e Desencantos*, San Pablo, Salesiana.
- Xavier, M. E. S. P., M. L. Santos Ribeiro y O. M. Noronha (1994), *História da Educação: a escola no Brasil*, San Pablo, FTD, DOCUMENTOS.
-

Cómo citar este artículo

Lovisoló, Hugo R. y Tânia Mara Tavares de Silva, "Voces disonantes: esfuerzos, innovación y el peso de la tradición", *Revista de Ciencias Sociales, segunda época*, año 6, N° 25, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, otoño de 2014, pp. 219-229, edición digital, <<http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>>.