



Artículos Fabio Erreguerena • Anny Ocoró Loango • Lelia Schewe • Pablo Vain • Rafael Blanco **Dossier:** Hacia una nueva Ley de Educación Superior. Aportes del Consejo Asesor de PU Entrevista a Pedro Krotsch • Martín Unzué • Adriana Puiggrós • Mónica Marquina • Claudio Suasnábar • Ernesto Villanueva • Ana Barletta • Martín Aiello • Roberto Follari • Sonia Araujo • Carlos Pérez Rasetti • Carlos Mazzola • María Paula Pierella • Adriana Chiroleu • Eduardo Rinesi • Marta Panaia • Dora Barrancos • Gloria Edelstein • Laura Rovelli • Fernanda Beigel • Mariana Versino • Marcelo Prati **Crónica** Alicia Stolkiner **Entrevista** a Bernard Charlot **Conferencia** de Vicent Tinto **En Memoria** • **Reseñas**



Pensamiento Universitario

#20

Pensamiento Universitario

COORDINACIÓN EDITORIAL

Daniela Atairo
Lucas Krotsch

COMITÉ EDITORIAL

Martín Aiello
Daniela Atairo
Pablo Beneitone
Victoria Kandel
Lucas Krotsch
Laura Rovelli
Martín Unzué
Daniela Perrotta
María Paula Pierella
Roxana Puig

COLABORADORA

Agustina Luques

CONSEJO ASESOR

Sonia Alvarez de Trogliero
Sonia Araujo
Alcira Argumedo +
Fernanda Beigel
Denis Baranger
Ana Barletta
Dora Barrancos
Antonio Camou
María Caldelari
Sandra Carli
Paula Carlino
Adriana Chiroleu
Cayetano De Lella
Gabriela Diker
Gloria Edelstein
Ana Fanelli
Roberto Follari
Juan Carlos Geneyro +
Diego Hurtado
Ernesto López
Mónica Marquina
Carlos Mazzola
Carolina Mera
Estela Miranda
Marcela Mollis
Marta Panaia
Augusto Pérez Lindo
Carlos Pérez Rasetti
Marcelo Prati
Carlos Prego
Adriana Puiggrós
Eduardo Rinesi
Claudio Suásnabar
Emilio Tenti Fanfani
Leonardo Vaccarezza
Pablo Daniel Vain
Mariana Versino
Ernesto Villanueva

DISEÑO

Hernán de la Fuente
www.hernandelafuente.com.ar

ARTE Y COORDINACIÓN DIGITAL

Federico Joselevich Puiggrós
<http://www.federicojoselevich.com>

DIBUJOS

Leonardo Solaas
solaas.com.ar

Pensamiento Universitario®
es una publicación
independiente de
periodicidad anual.
La revista no se hace
cargo de las opiniones
contenidas en los artículos,
que corren por cuenta
exclusiva de sus autores.

SUMARIO

Presentación _____	PÁG. 11
POR ANTONIO CAMOU	

● ARTÍCULOS

Extensión universitaria y vinculación tecnológica en la Argentina. Revisando una relación compleja _____	PÁG. 17
POR FABIO ERREGUERENA	

Educación Superior y afrodescendientes. Avances en Argentina durante el siglo XXI _____	PÁG. 30
POR ANNY OCORÓ LOANGO	

¿Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas _____	PÁG. 44
POR LELIA SCHEWE Y PABLO VAIN	

Masculinidad y universidad. Escenas en baños, afectos intensos, desafíos políticos _____	PÁG. 56
POR RAFAEL BLANCO	

● DOSSIER: HACIA UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

APORTES DEL CONSEJO ASESOR DE PU

“Se necesita un nuevo liderazgo intelectual y moral en las universidades”. Entrevista a Pedro Krotsch _____	PÁG. 63
POR DANIEL SUAR	

Hacia una nueva ley para las universidades argentinas _____	PÁG. 67
POR MARTÍN UNZUÉ	

Fundamentos democráticos de la educación superior _____	PÁG. 70
POR ADRIANA PUIGGRÓS	

Una ley que piense más en el sistema que en las instituciones _____ PÁG. 74
POR MÓNICA MARQUINA

La universidad argentina entre los desafíos “glonacales”
de la post pandemia y la larga ausencia de una agenda de política
y actores promotores. Acerca de la oportunidad y viabilidad
de una nueva Ley de Educación Superior _____ PÁG. 82
POR CLAUDIO SUASNÁBAR

La deserción estudiantil y la reforma de la Ley de Educación Superior ____ PÁG. 87
POR ERNESTO VILLANUEVA

Itinerario de una Ley, sus contextos y modelos superpuestos _____ PÁG. 90
POR ANA BARLETTA

**Las dimensiones de evaluación y acreditación universitaria
en una nueva ley. Apuntes para continuar la discusión** _____ PÁG. 95
POR MARTIN AIELLO

Evaluar la evaluación: Pensando en la ley _____ PÁG. 97
POR ROBERTO FOLLARI

Acreditación de carreras y evaluación curricular:
dos ámbitos en tensión _____ PÁG. 101
POR SONIA ARAUJO

La evaluación y la Ley de Educación Superior:
entre el recelo y la domesticación _____ PÁG. 105
POR CARLOS PÉREZ RASETTI

La Evaluación Institucional, el Talón de Aquiles de las universidades ____ PÁG. 109
POR CARLOS MAZZOLA

**Las dimensiones de igualdad, democratización e inclusión.
Aportes para pensar el derecho a la educación superior
en una nueva ley** _____ PÁG. 112
POR MARÍA PAULA PIERELLA

Ampliación de oportunidades en la universidad e incorporación
de la diversidad: aristas de un problema complejo _____ PÁG. 114
POR ADRIANA CHIROLEU

En torno a los debates sobre una eventual reforma de la LES _____ PÁG. 119
POR EDUARDO RINESI

La democratización universitaria en la formación-empleo _____ PÁG. 124
POR MARTA PANAIÁ

Aportes en torno de un nuevo plexo legal para la Universidad _____ PÁG. 128
POR DORA BARRANCOS

Aportes para pensar la educación superior desde la articulación
y la inclusión: la dimensión curricular en debate _____ PÁG. 131
POR GLORIA EDELSTEIN

**La centralidad del conocimiento en la agenda de discusión
sobre una nueva Ley de Educación Superior. Presentación** _____ PÁG. 134
POR LAURA ROVELLI

Acceso y circulación abierta del conocimiento producido
en la Universidad _____ PÁG. 137
POR FERNANDA BEIGEL

Repensando (una vez más) la vinculación de las universidades
con el entorno social y productivo _____ PÁG. 141
POR MARIANA VERSINO

Ley, políticas e investigación en las universidades _____ PÁG. 146
POR MARCELO PRATI

● CRÓNICA

Enseñando y aprendiendo en contexto de pandemia:
el colectivo como herramienta _____ PÁG. 151
POR ALICIA STOLKINER

● ENTREVISTA Y CONFERENCIA

Todos los estudiantes encuentran otro mundo en la Universidad.
Entrevista a Bernard Charlot _____ PÁG. 165
POR DANIELA ATAÍRO Y LAURA ROVELLI

Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia
de Vicent Tinto _____ PÁG. 172
TRADUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE SOLEDAD VERCELLINO

● EN MEMORIA

En memoria de Alcira Argumedo _____ PÁG. 181
POR ANA BLANCO, EVANGELINA CARAVACA Y MARÍA SOLEDAD SÁNCHEZ

En memoria de Juan Carlos del Bello _____ PÁG. 185
POR DANIEL TORIBIO

● **RESEÑAS**

Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global,
de Boaventura de Sousa Santos _____ PÁG. 189
POR ÁNGEL JAPÓN GUALÁN

Higher education in the next decade. Global challenges, future prospects (2021).
Edited by Heather Eggins, Anna Smolentseva and Hans de Wit. _____ PÁG. 192
POR MARCELA MOLLIS

*Un largo viaje por América Latina. Invención, reproducción
y fundadores de las ciencias sociales,* de Helio Trinidad _____ PÁG. 195
POR JUDITH NAIDORF

*La interpelación del espejo: La Directora, una serie sobre
la mercantilización y la diversidad en el capitalismo académico* _____ PÁG. 197
POR LETICIA MUÑIZ TERRA

*El poder de la universidad en América Latina:
un ensayo de sociología histórica,* de Adrián Acosta Silva _____ PÁG. 199
POR J. ANDRÉS ECHEVERRY-MEJÍA

*El silencio de los abedules. Entre el saber, el amor
y la brevedad de la vida,* de Carmen García Guadilla _____ PÁG. 203
POR MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

● **TESIS DE POSGRADO**

Tesis de posgrado _____ PÁG. 206

● **DIBUJOS**

Acerca de la propuesta artística _____ PÁG. 207
POR LEONARDO SOLAAS

PRESENTACIÓN

POR ANTONIO CAMOU

IdIHCS-FAHCE (UNLP-CONICET) y UdeSA

La Ley de Educación Superior (LES), promulgada el 7 de agosto de 1995, durante la presidencia de Carlos S. Menem, ha cumplido ya poco más de un cuarto de siglo. Probablemente es una de las normas que más controversias, conflictos y resistencias ha desatado desde la recuperación democrática hasta hoy. Un abigarrado compendio de críticas académicas, rechazos políticos e impugnaciones judiciales, junto a una larga cadena de marchas, pintadas, protestas, sentadas o ruidosas tomas de edificios, nos eximen de mayores y ociosos comentarios. No menos vano es recordar que casi todos los gobiernos posteriores (incluso el actual) prometieron –en algún momento– reemplazarla por otra norma superadora, pero llegaron al final

de sus respectivos mandatos sin haber sabido, querido o podido modificarla. De este modo, con excepción de la remota y venerable Ley Avellaneda, la LES es el marco normativo universitario que más ha durado en un país donde el quiebre institucional o la inestabilidad de reglas, estructuras organizacionales o políticas públicas son moneda corriente. Razonar esta llamativa paradoja es el eje vertebrador del *dosier* central de este nuevo número de *Pensamiento Universitario*, en el que colaboran los y las integrantes del Consejo Asesor de la revista, con afán de contribuir –desde posiciones plurales– a un enriquecedor debate público sobre el marco normativo más propicio para la educación superior en nuestro país.

En diálogo con este foco de discusión, un conjunto de destacadas contribuciones abre un abanico de reflexiones que amplían el horizonte de problemas y desafíos que enfrentan nuestras universidades en la actualidad. Es el caso de los artículos firmados por un conjunto de reconocidos colegas, a quienes les agradecemos especialmente su participación en la revista: Fabio Erreguerena, Anny Ocoró Loango, Lelia Schewe, Pablo Daniel Vain y Rafael Blanco; y en el mismo sentido cabe nuestro reconocimiento –en la sección de entrevistas y conferencias– a los aportes de Bernard Charlot y Vicent Tinto. Como es habitual en las páginas de *Pensamiento*, un lugar igualmente destacado lo ocupan las lecturas críticas ensayadas por J. Andrés Echeverry-Mejía, Ángel Japón Gualán, Marcela Mollis y Judith Naidorf sobre un grupo de importantes libros recientes, escritos por Adrián Acosta Silva, Boaventura de Sousa Santos, Hélio Trindade, Heather Eggins, Anna Smolentseva y Hans de Wit. En el mismo plano cabe resaltar la reseña de Leticia Muñiz Terra sobre la serie “La Directora”, que a través de los avatares de una académica de origen asiático, que se hace cargo de dirigir un Departamento de Literatura Inglesa en la ficticia universidad norteamericana de Pembroke, nos permite abordar un conjunto de temas – viejos algunos, nuevos otros– que recorren los claustros universitarios de varios continentes: desde el rol de las mujeres en añejas estructuras patriarcales hasta la brecha generacional que separa estudiantes y

docentes, pasando por los alcances de la llamada “cultura de la cancelación”.

Un lugar especial ocupan dos tipos de aportes que vale la pena subrayar: por un lado, sendas notas *in memoriam* referidas a los recientes fallecimientos de Alcira Argumedo (1940-2021), a cargo de Ana Blanco, Evangelina Caravanas y Maria Soledad Sánchez, y de Juan Carlos Del Bello (1951-2021), escrita por Daniel Toribio; por otro, la reedición de una casi inhallable entrevista realizada a Pedro Krotsch en el año 2006, en medio del conflicto institucional que impidió por varios meses elegir al Rector de la Universidad de Buenos Aires, aparecida en el diario cordobés *La Voz del Interior*. En una especie de “constelación” benjaminiana –o de laberinto borgeano que “traza la imagen” del propio rostro del caminante– las trayectorias vitales, académicas y políticas de Alcira, de Juan Carlos y de Pedro, constituyen diferentes maneras de asumir en nuestro país un compromiso político con los intrincados problemas del Estado, del conocimiento crítico y de la universidad, a los que de un modo u otro nos reenvían las diferentes contribuciones del presente número.

Ciertamente, es imposible hacer justicia – en las apretadas notas de esta presentación–, a la riqueza de ideas, reflexiones y propuestas contenidas en las páginas que van a leerse. Por eso preferimos limitarnos a destacar tres ejes que pueden identificarse al espigar los textos que conforman el *dossier* central de *Pensamiento*.

En primer lugar, como lo señalan agudamente las distintas contribuciones, la diferencia entre el contexto histórico en que emergió la LES y la situación actual no podría ser más marcada. Y esto es así no sólo por la irrupción de nuevas cuestiones en la agenda de la educación superior, por la transformación de las fuerzas partidarias que compiten en el escenario democrático, o por las mutaciones del “clima de época”, sino también por la alteración de las posiciones, restricciones y oportunidades de los actores del campo a raíz de los efectos de la propia normativa. En tal sentido, la combinación a mediados de los años '90 de un liderazgo estatal claro y potente en esta materia, el acceso a abundante financiamiento –tanto propio como internacional– y la necesidad de una estructura normativa que ordenara derechos y obligaciones, abrieron una “ventana de oportunidad”, al decir de la clásica metáfora de John Kingdom, que permitió avanzar en el proceso legislativo que desembocaría en la LES, más allá de conflictos y resistencias.

En segundo lugar, como bien recalcan varios aportes, la LES se acomodó un poco a la realidad, pero también la realidad se acomodó un poco a la LES. Y en este punto el análisis de políticas públicas nos recuerda siempre una lección que por dura experiencia conocen –entre otros– policías o maleantes: “una cosa es que *te tiren un tiro* y otra muy distinta es que *te peguen un balazo*”. Lo primero hace referencia a aquello que la autoridad enuncia en un

discurso, escribe en un considerando, plasma en una ley o autoriza en una planilla de gastos (problemas de diseño); lo segundo es el plomo que efectivamente entra en el cuerpo del problema que queremos resolver: disminuir el embarazo adolescente, mejorar la calidad de la enseñanza o aumentar la cobertura y el ritmo de una campaña de vacunación (problemas de implementación). Al final del día, el programa social o la ley “real” no es la bala que salió de la boca presidencial o el papel impreso del Boletín Oficial, sino el dispositivo causal concreto que impacta –para bien o para mal– en la vida de los actores, cambiando una práctica, transformando un proceso, modificando una situación o dejando todo como está. De este modo, ese amplio y diversificado espectro de posibilidades nos obliga a prestar atención a los múltiples “juegos de ensamblaje” –como señalara oportunamente Eugene Bardach– a la hora de comprender adopciones, adaptaciones o resistencias que diferentes actores e instituciones del campo de la educación superior han ido estableciendo con la LES a través del tiempo. El punto es central porque –a diferencia de otros ámbitos de política pública– la tensión vertebradora específica del campo universitario es la relación entre regulación y autonomía, y es al interior de esa tensión donde se ubican convergencias y divergencias que son constitutivas de identidades políticas, matrices culturales, liderazgos académicos o proyectos plurales en disputa.

En tercer lugar, estas consideraciones nos llevan a un último asunto clave que queremos mencionar. La nueva “configuración universitaria” que se ha venido forjando a partir de la LES ha redistribuido posiciones, intereses, preferencias y recursos entre todos los actores del campo universitario, y con ello ha redefinido los beneficios y los costos de alterar el mapa normativo. Como es sabido, para un enfoque de elección racional, un juego estratégico se encuentra en “equilibrio” cuando, dadas las capacidades de intervención de los diferentes actores (habilidades y recursos disponibles: materiales, políticos, simbólicos, etc.) y el cuadro general de arreglos institucionales vigente, ningún actor encuentra ventajoso invertir recursos estratégicos (tiempo, dinero, esfuerzos de coordinación, etc.) para reestructurar dichos arreglos. Sin duda, esta situación no implica que los y las participantes estén satisfechos con el cuadro contractual imperante, ni que exista una coalición que deliberadamente promueva el *statu quo*, sino que el balance de costos y beneficios orientado a transformar las reglas del juego no se considera conveniente en un número significativo de casos. El cambio institucional implicará entonces –de acuerdo con el clásico análisis de Douglass C. North– la construcción de nuevas coaliciones de actores unidos, entre otros lazos, por la percepción común de que un cambio en las reglas vigentes comportaría una mejora efectiva para sus propios intereses y posiciones

Ahora bien, esta consideración general sobre los costos implicados en todo proceso de cambio de reglas puede ser enriquecida por el inspirador análisis de George Tsebelis en torno al “jugador de veto”. De acuerdo con esta mirada, en aquellas arenas institucionales donde se combinan: a) un alto número de jugadores de veto, es decir, actores individuales o colectivos cuyo acuerdo se requiere para llevar a cabo un cambio en torno a una cuestión de políticas; b) la incongruencia o disparidad de posiciones políticas entre esos actores es también alta; y c) la cohesión interna de dicho actores –al menos de aquellos con mayor capacidad de maniobra– es significativa; entonces el modelo predice que la probabilidad de que se modifique el *statu quo* es muy baja.

En este marco de interpretación, el campo de políticas universitarias (y en buena medida esto se repite al considerar desafíos de gestión al *interior* de muchas instituciones de educación superior, particularmente en el caso de las “grandes” universidades) parece acomodarse demasiado bien a esa lógica de acción, donde conviven múltiples actores con capacidad de bloquear las iniciativas de los otros, pero sin los suficientes recursos (materiales o simbólicos) para definir una orientación de recambio. De acuerdo con este enfoque, el *statu quo* en un campo de políticas de este tipo no es necesariamente un “objetivo” perseguido por los actores, sino un “resultado” de una interacción

conflictiva donde se contraponen intereses, estrategias y vetos cruzados.¹

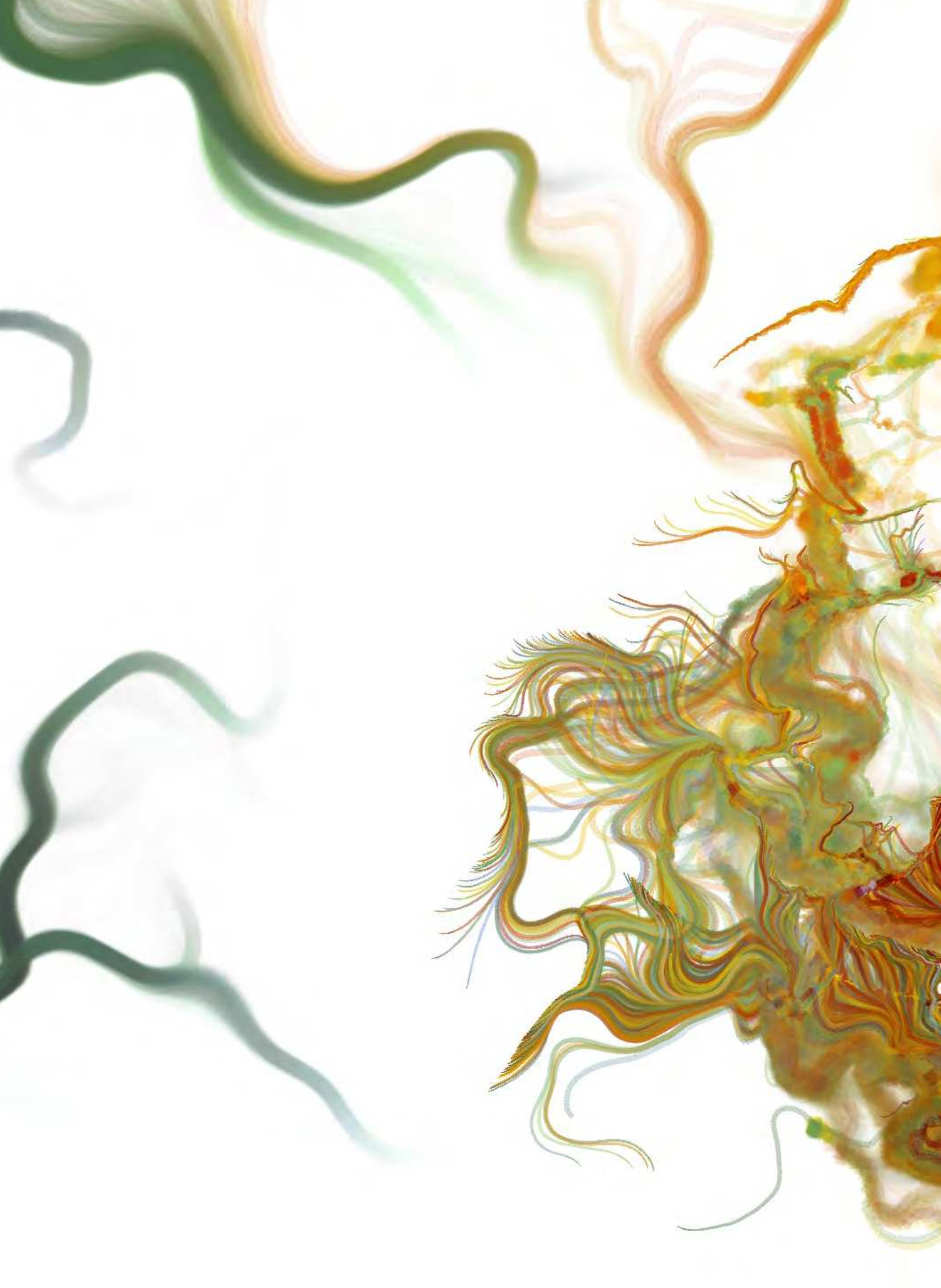
En resumen, la LES “original”, juzgada como extremadamente “regulacionista” en sus inicios, hoy constituye una LES más aceptada y “modificada por su uso” (a lo que se le agrega alguna puntual modificación *de iure*), que otorga un significativo margen de maniobra para las instituciones y sus actores. Por tanto, las posiciones en torno a una redefinición de las relaciones entre regulación y autonomía en un nuevo plexo normativo admiten un muy amplio espectro de posiciones –desde la resistencia activa hasta las diversas adhesiones pragmáticas, pasando por un variopinto espectro de discursos de ocasión– que permiten comprender las grandes dificultades y/o los escasos entusiasmos efectivos que concita por el momento su eventual modificación. Tal vez, haya que pensar que sólo una muy fuerte voluntad política o un cambio originado por una situación crítica, que alterara el estado de las relaciones del campo universitario, podría abrir una nueva “ventana de oportunidad” para habilitar la transformación de la ley vigente.

Ante este panorama, parece oportuno volver por un momento a aquella lejana entrevista, realizada hace una década y media, en la que Pedro Krotsch decía lo siguiente:

Cuando hablamos en la universidad estamos todos sometidos a la hegemonía de un discurso defensivo, corporativo, incapaz, que no tiene propuesta de cambio radical. Pero la pregunta es, cómo cambiar consensos que están anclados no solo en el pasado, sino en una actitud defensiva, inmovilista, que funciona sobre la base de la estigmatización, con incapacidad para construir lógicas comunicacionales.

A partir del diálogo respetuoso y del reconocimiento de las diferencias, de la investigación académica y del compromiso político plural, este nuevo número de *Pensamiento Universitario* toma el guante de ese desafío para (re) pensar el camino que nos trajo hasta aquí, así como para considerar –con un realismo atento a la complejidad de los problemas– posibles sendas de cambio para construir otro futuro. ●

1. He aplicado este modelo de análisis al caso de la LES en mi contribución al libro compilado por Mónica Marquina, *La universidad: entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*, Buenos Aires, UNGS / IEC-CONADU, 2014. Para ilustrar el punto con otros ejemplos recientes, es fácilmente reconocible el papel dinamizador que han tenido distintas “coaliciones promotoras” en la sanción de ciertas leyes (salud mental, matrimonio igualitario, aborto, etc.); pero a nuestro juicio, en el campo de la educación superior el juego de cambiar la LES tiene una estructura diferente: se parece más al problema de modificar la “coparticipación federal” o el “sistema tributario”.



EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y VINCULACIÓN TECNOLÓGICA EN LA ARGENTINA. REVISANDO UNA RELACIÓN COMPLEJA

POR FABIO ERREGUERENA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FERREGUERENA@UNCU.EDU.AR

Introducción

La discusión acerca del vínculo entre la universidad y su contexto social es un asunto de larga data que formó parte de la agenda universitaria durante el siglo XX y continúa presente en lo que va del siglo XXI. Las implicancias y significados de dicho vínculo, los dispositivos y metodologías para viabilizar la utilidad social del conocimiento allí producido, sus finalidades, han sido objeto de reflexiones, impugnaciones y debates, tanto dentro de las universidades, como así también por parte de los Estados que rigen las políticas para el sector, los actores y movimientos sociales que con ella interactúan. Las respuestas, en distintos momentos históricos y contextos, han sido diversas, incluyendo numerosas y no siempre compatibles políticas y definiciones institucionales para instrumentarlo. En el caso argentino y latinoamericano, a lo

largo de la historia de la universidad existieron variadas estrategias para cristalizar el genéricamente denominado *compromiso social universitario*, pero ha sido principalmente la *extensión universitaria* la función que lo ha materializado y tiene a dicho compromiso social como el eje estructurante de su actividad. Por otra parte, a la inversa de lo que sucedió en sus contextos originarios (Europa y América del Norte), en América Latina y el Caribe la extensión universitaria no dejó de crecer y desarrollarse a través del siglo XX y XXI, no existiendo en la actualidad, a lo largo y ancho del planeta, un nivel de arraigo y desarrollo equivalente al que presenta esta función sustantiva en la región.

Sin embargo, en los últimos treinta años, apareció un nuevo formato de vinculación con el medio que tuvo un sostenido crecimiento en las Universidades Nacionales de gestión estatal,

que vino a poner en discusión el enfoque y la gestión misma de la relación de la universidad con su entorno. Nos referimos a lo que en la década de 1990 se denominaba *transferencia* y más recientemente se extiende conceptualmente como *Vinculación Tecnológica*. En el presente artículo nos proponemos analizar si esto representó la emergencia de una nueva función sustantiva de la universidad argentina, sumándose a las clásicas de docencia, investigación y extensión, o significó una reformulación, solapamiento y/o una hibridación de la extensión universitaria.

La extensión universitaria: genealogía de su devenir en América Latina

Casi dos siglos después de su surgimiento, y a pesar de su polisemia, escaso reconocimiento institucional y debilidad presupuestaria, la extensión universitaria continúa desarrollándose. Colectivos de distintos claustros, con diversos formatos, cristalizan el ambiguo ideal del compromiso social universitario y al mismo tiempo vienen problematizando el concepto mismo de “extensión universitaria”. Un momento relevante de este debate lo constituyó la publicación, en 1971, del texto de Paulo Freire: “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural”. En dicho texto, el educador brasileño discutió el modelo extensionista de transferencia tecnológica a las comunidades rurales y, junto con ello, desarrolló una profunda crítica al tipo de vínculo propuesto entre universidad y comunidad, así como sus implicancias pedagógicas. Es que, como sostiene Vaccarezza (2015), desde sus orígenes, sea como actividad espontánea de la comunidad de profesores o una actividad institucionalizada por la universidad, se concibió a la extensión universitaria “clásica” como una dación de conocimientos

concentrados en el medio académico a sectores sociales ajenos a éste y como un medio de elevar, por medio del conocimiento científico, las condiciones culturales y materiales de los trabajadores.

En su itinerario europeo, la extensión universitaria surge de la confluencia de dos procesos en marcha en el siglo XIX.² Por un lado, una reformulación de los fines generales de la universidad, que ya a principios de siglo había incluido dentro de estos a la creación de conocimientos (investigación) y su vinculación con su reproducción (docencia). Y, por otra, la emergencia de la clase obrera y su amplio abanico de reivindicaciones en el marco de una intensa y sostenida lucha de clases, incluyendo los esfuerzos de las distintas áreas del Estado para instruir a una extensa población que excedía por demás las capacidades, y objetivos, de una educación socialmente segmentada. En este sentido, confluían en la extensión universitaria dos elementos fundantes: una herramienta educativa para instruir, sin la rigidez y exclusividad social de la universidad, los nuevos contingentes proletarios que exigía la creciente industrialización, mientras que para otros el peso central estaba en principios de solidaridad y valores ético-morales que, restándole agencia política a la clase trabajadora, promovían el acceso a la educación a las numerosas masas (incluyendo a las mujeres, excluidas del sistema educativo) que comenzaban a engrosar los centros urbanos.

La tradición estadounidense de extensión universitaria, por su parte, nació a mediados del siglo XIX y se organizó fundamentalmente como dispositivo de contribución a la modernización tecnológica, en especial a la mejora de los procesos productivos agrícolas. Abeledo y

2. Diversos trabajos sitúan en 1872 el año del surgimiento de la extensión universitaria en la Universidad de Cambridge, Inglaterra. No obstante, otras investigaciones plantean como primeros antecedentes a la *Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil* creada en 1826. Cfr. De Michele, D. y Giacomino, M. (2019).

López Dávalos (2009) explican que, en 1862, el Gobierno Federal de los Estados Unidos aprobó la Ley de Concesión de tierras (Land Grant Act) para promover la enseñanza de la ingeniería y las tecnologías agropecuarias. Mediante esta ley el gobierno federal donaba tierras a las universidades, con la condición que los recursos de su venta fueran destinados a financiar programas de educación, en especial referidos a promover la enseñanza de agronomía e ingeniería en instituciones estatales y privadas. Esta corriente se arraigará en Norteamérica hacia principios del siglo XX y será retomada e impulsada en los años sesenta a partir de las teorías del sociólogo norteamericano Everett Rogers, ampliamente difundidas en la región a partir de las agencias estatales de extensión rural. Estas concepciones orientaron la labor extensionista en la región e inspiraron otros formatos, en especial, las *Universidades Populares*, de gran difusión en Europa hacia fines del Siglo XIX y primeras décadas del XX. El modelo de las Universidades Populares será retomado en nuestra geografía, influenciado por los intercambios académicos, la inmigración y las corrientes políticas que con ella arribaban, en especial el socialismo y anarquismo.

El desarrollo de la extensión universitaria en América Latina, constante a lo largo del siglo XX, a diferencia del proceso en sus contextos originarios, irá consolidando a la función social de la universidad como un rasgo específicamente latinoamericano y caribeño de las universidades de la región. En esta consolidación de la extensión universitaria como un rasgo identitario, un hecho histórico tendrá una importancia relevante a nivel regional: la rebelión estudiantil de 1918 que tuvo como epicentro la Universidad Nacional de Córdoba. Ello en el sentido que amplificó a nivel continental un conjunto de demandas democratizantes que involucraban cambios a nivel universitario pero que implicaban, también, cambios a nivel social. Estas demandas se enmarcaban

en el juvenilismo, un movimiento que tuvo alcances continentales desde la publicación en 1900 de *Ariel*, del uruguayo José Enrique Rodó. El arielismo fue una vertiente literaria de mucha influencia en la juventud e importante presencia en la prensa de la época, que nutrió el modernismo hispanoamericano, un movimiento estético-político de fundamental importancia para comprender el puente de modernización que atravesó el campo cultural en América Latina entre 1870 y 1920. El impulso de mayores alcances del arielismo fue el juvenilismo, una concepción y un proyecto que se extendió en las filas estudiantiles en los comienzos del siglo XX, corriente que se rebelaba contra el agotamiento de las clases dirigentes aristocráticas a través de una polarización simple: los jóvenes contra las viejas generaciones. Un movimiento cuyas bases ideológicas contradictorias se nutrían de las nuevas corrientes socialistas y anarquistas, entroncándose en un naciente proyecto antinorteamericano y anticapitalista, pero con influencias hispanistas. Por eso la Universidad Latinoamericana contó tempranamente con un movimiento estudiantil politizado que, varios años previos a la Reforma, fue dando muestras de que sus preocupaciones no se agotaban en el perímetro de la universidad. Como afirma Natalia Bustelo, en los hechos de Córdoba:

...comenzó a construirse al estudiante como un nuevo sujeto de las sociedades latinoamericanas, un sujeto que retomaba las preocupaciones de otros jóvenes latinoamericanos por una mejor calidad educativa y una organización democrática pero que introducía como novedad la defensa tanto de repúblicas más igualitarias como de una identidad estudiantil que, desde distintas vertientes, simpatizaba con los procesos emancipatorios (2018, p. 14).

La revuelta estudiantil de 1918 constituye un hito fundamental en la institucionalización

de la extensión universitaria como función sustantiva de la universidad, resignificando, reformulando y politizando, las experiencias de extensión previas existentes a nivel latinoamericano, como así también la genealogía europea de la extensión universitaria. Las diversas tradiciones políticas, institucionales y disciplinares, en el marco de cambiantes contextos históricos, producirán múltiples prácticas extensionistas que, a la inversa del proceso europeo y norteamericano, fueron creciendo a medida que el siglo XX avanzaba, al punto de constituir hoy, como afirmáramos anteriormente, un rasgo identitario de la universidad latinoamericana.

El surgimiento de un nuevo paradigma de interacción entre la Universidad y la Sociedad en los noventa: la transferencia como venta de servicios

La búsqueda de involucrar al sistema científico estatal en el desarrollo nacional y la resolución de problemas sociales relevantes, en el marco de economías y procesos sociales cada vez más dependientes de conocimiento intensivo, devino en contundentes propuestas y reflexiones teóricas desde la década de 1970 hasta hoy. En el caso latinoamericano, está anclada en la *Tradición latinoamericana de Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED)*, tradición que, problematizando las relaciones entre investigación científica y sociedad, promovió modelos de políticas científicas vinculadas a la resolución de problemas sociales relevantes. Desde una perspectiva nacional y latinoamericana, Jorge Sábato, Amílcar Herrera, Oscar Varsavsky y Natalio Botana en Argentina, Máximo Halty-Carriere (Uruguay), Helio Jaguaribe (Brasil), Miguel Wionczek (México), Osvaldo Sunkel (Chile), Marcel Roche (Venezuela), entre otros/as, impulsaron nuevos paradigmas teóricos, acompañados de propuestas de política pública, orientadas a contribuir al desarrollo industrial, desarrollar nuevas tecnologías, promoviendo un nuevo tipo de vínculo

entre universidad y sectores productivos. Hurtado y Zubeldía (2018) sostienen que esta corriente de pensamiento, a pesar de su heterogeneidad, logró construir y consensuar una agenda común y diseñar diagnósticos para la concepción de políticas públicas de ciencia, tecnología y desarrollo específicas para los países de la región. En este sentido, analizando el desarrollo de las políticas científicas en Latinoamérica desde mediados de siglo XX hasta entrados los años setenta, Vaccarezza (1998) y Albornoz (2011) coinciden en afirmar que hubo una potente promoción de la investigación vinculada al desarrollo, incluyendo la creación de organismos científicos y sanción de legislación pertinente, todo ello enmarcado en una planificación del desarrollo científico que no tenía registro previo y que llevó a un fuerte proceso de institucionalización de la investigación científica, sistemas de promoción del I+D, legislación en transferencia de tecnología, planificación de la ciencia, métodos de diagnóstico de recursos, sistemas de fijación de prioridades tecnológicas, entre otras políticas hacia el sector.

Son claras las intersecciones entre la agenda de la Tradición latinoamericana de Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED) y las corrientes extensionistas de matriz reformista, en el sentido que ambas propugnan el involucramiento de la universidad en los problemas relevantes para el desarrollo nacional. En este sentido, los participantes de la segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, 1972), definían como uno de los objetivos fundamentales de la extensión universitaria el de “...contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos” (UDUAL, 1972). En la misma línea, Darcy

Ribeiro postulaba la necesidad de “...volcar la Universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios...” (1971, p. 289). Como vemos, ambas tradiciones reivindican valores fundacionales convergentes: solidaridad social, ansias de democratización del conocimiento y la cultura, desarrollo científico orientado a la solución de problemáticas sociales.

Hacia fines de los años ochenta, ya pasado el clima optimista de la universidad y su papel en la transición democrática, las universidades argentinas estuvieron marcadas por un nuevo signo de época, caracterizado por la apuesta a los efectos reguladores del mercado y el convencimiento que, al igual que otras instituciones estatales, exigía una profunda transformación. Legitimado por los discursos y valores hegemónicos del contexto, un nuevo formato de interacción Universidad/Sociedad irá creciendo: el *modelo de transferencia tecnológica* y, dentro de este una de sus variantes: la *venta de servicios* a empresas del sector productivo. Esto fue favorecido, entre otros factores, por el impulso estatal que, a diferencia de la docencia y extensión, tuvo a inicios de los noventa la función de investigación. Entre otras acciones en este rumbo, cabe mencionar la creación en 1993 del *Programa de Incentivos a los docentes investigadores de las Universidades Nacionales (PROINCE)*, el cual constituirá una de las primeras acciones impulsadas por la naciente Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Como afirmáramos en otro trabajo (Erreguerena, 2019), el nuevo contexto cristalizará al PROINCE como uno de los principales dispositivos que promovieron culturas y prácticas evaluativas que vinculaban el financiamiento con la producción académica y la evaluación de pares. Como otros programas desplegados en la década, perseguía cambios culturales y organizacionales que permitieran abordar, entre

otros problemas del diagnóstico gubernamental de la universidad, la falta de calidad de la enseñanza, la escasez de grupos consolidados de investigación, la dedicación parcial a la docencia, la desarticulación de la investigación con los problemas del país. De esta forma, se iba consolidando un perfil de docente-investigador capaz de producir conocimientos y ser categorizado según sus capacidades y resultados obtenidos. Tuvo desde sus comienzos y aún mantiene entre sus criterios de evaluación la llamada “transferencia”, orientada a estimular las actividades de vinculación y transferencia tecnológica.

Por otra parte, junto con el diagnóstico sobre la desarticulación de la investigación con los problemas del país, en especial de los sectores productivos, existía consenso a nivel gubernamental, y en varios sectores del campo universitario, acerca de que la baja rentabilidad social de la educación terciaria y universitaria exigía una reformulación de las formas clásicas del financiamiento hacia el sector. Era necesario promover una mayor diferenciación institucional a través del desarrollo de instituciones universitarias privadas y terciarias no universitarias, como así también la búsqueda de fuentes de financiamiento alternativas al Estado. En este contexto, junto al arancelamiento de los estudios universitarios que generó una fuerte oposición del movimiento estudiantil, recibieron cada vez más atención todas aquellas actividades, proyectos y programas de interacción con el medio que posibilitaran ingresos adicionales. Bloqueado políticamente el arancelamiento universitario, la venta de servicios a sectores con capacidad retributiva será una de las pocas alternativas disponibles para la generación de recursos adicionales. En este sentido, Juan Carlos del Bello, en ese momento Secretario de Políticas Universitarias y en el marco de las “Primeras Jornadas Nacionales de Vinculación Tecnológica en las Universidades”, expresaba:

...a escala mundial los estados nacionales están generando lo que podríamos llamar un techo del financiamiento público al sistema universitario. Este techo, entonces, va ligado a una creciente autonomía de las universidades y a una necesidad de generación de recursos complementarios; y la vinculación con el medio es un método de generación de recursos complementarios. (Del bello, 1994).

Así, la extensión universitaria, inspirada y sostenida mayormente por valores de solidaridad social y principalmente dirigida a sectores que no cuentan con capacidad de retribución, convivió con la transferencia tecnológica a empresas, áreas del Estado y sectores del mundo productivo que se orientaba y materializaba, principalmente, en la venta de servicios a la demanda solvente, actividades que generaban recursos adicionales al presupuesto ordinario. La promoción de la transferencia tecnológica/venta de servicios como prioritaria en la interacción Universidad/Sociedad no solo estuvo sostenida en una pragmática búsqueda de recursos adicionales en un contexto de ajuste presupuestario, sino que implicó, por una parte y en su costado izquierdo, la búsqueda de involucrar al sistema científico estatal en el desarrollo productivo y la resolución de problemas sociales relevantes, en el marco de economías cada vez más dependientes del conocimiento intensivo, como así también, en su costado derecho y como lo desarrollan Slaughter y Leslie (1997) y Rikap y Naidorf (2020), un cambio en la concepción del conocimiento, incluyendo el producido en las universidades, que, de

bien público se transforma en objeto de apropiación privada.

La Transferencia Tecnológica en las últimas décadas y su devenir como Vinculación

El explosivo cierre de la década, expresado en los acontecimientos de diciembre de 2001, producirán, entre otros múltiples efectos, una vigorización y ampliación de los distintos formatos del compromiso social universitario. Se trató de una profunda implosión social que también impactó en el campo universitario, un espacio que, al igual que gran parte de las instituciones públicas, emprendió rápidamente procesos de relegitimación de su papel en la sociedad. En un contexto social y político donde convivía, por un lado, un ambiente instituyente en el cual eran recreadas nuevas prácticas políticas y mecanismos de participación, y, por otro, un mandato destituyente al son del “que se vayan todos”, la universidad reforzó y amplió las prácticas de compromiso social. En este sentido, Tamayo y Eciolaza (2009), analizando el comportamiento de las universidades en la crisis de 2001, dirán que las universidades exploraron canales para repensar su rol, confirmando o replanteando sus misiones fundantes, creando y recreando espacios para ocupar un rol protagónico en la reconstrucción del tejido social, la continuidad democrática y la recuperación económica que le sucedió al estallido. El impulso al compromiso social de la universidad detonado por la emergencia social y económica de fines del 2001, repercutió en su principal ámbito de coordinación universitaria: el



Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Instando al conjunto universitario a involucrarse con la compleja situación socioeconómica, este órgano emitió la denominada “Declaración de Tucumán”:

Nuestra sociedad atraviesa una crisis inédita por su extensión, su duración y la gravedad de sus efectos... El sistema público educativo está presente en todo el territorio nacional, y en este momento de incertidumbre generalizada debe constituirse en una base firme para sostener o reconstituir los lazos sociales y las voluntades, integrando a niños, jóvenes y adultos en la búsqueda de un nuevo rumbo para su realización personal y la de sus comunidades, como protagonistas del desarrollo...3

En la misma línea, cabe mencionar la creación de la Red de Vinculación Tecnológica de las Universidades Nacionales Argentinas (Acuerdo Plenario 497/2003) y la Red Nacional de Extensión Universitaria (Acuerdo Plenario 681/2008). Desde el sector gubernamental hubo señales claras tendientes a fortalecer esa relación, pudiendo señalar, entre otras, la puesta en funcionamiento, en 2002 y 2003, del área de Extensión Universitaria y el Programa para el Apoyo y Fortalecimiento de la Vinculación de la Universidad con el Medio Socio Productivo, ambos en la órbita de la Secretaría de Políticas Universitarias. Resulta clave mencionar también la creación, en 2008, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y junto con ello nuevos y variados instrumentos de políticas para proyectos de extensión y cooperación con el entorno social y productivo.

Di Bello y Romero (2020, 2018) argumentan que esta coyuntura política constituyó un marco de sentidos e ideologías bajo el cual

florecieron una serie de prácticas de vinculación con el medio social en las universidades públicas que rebasaron ampliamente los conceptos previos delineados por la literatura de los años 1980 y 1990. Estas modificaciones en las universidades se vinculan a cambios de políticas universitarias y de ciencia y tecnología orientadas a fortalecer los vínculos de las universidades con el entorno. Por otra parte, las autoras señalan reformulaciones en los marcos teóricos clásicos referidos a las relaciones que las universidades entablan con sus contextos, incluyendo ahora no solo actores de los ámbitos productivos sino sociales, políticos y culturales. En este sentido, las nuevas miradas reconocerán el sesgo economicista de los primeros enfoques, proponiendo evitar una lectura reduccionista del rol de las universidades en sus ambientes, no acotando el análisis a los procesos de vinculación asociados a innovaciones científico-tecnológicas o a la valorización del conocimiento en el mercado, proponiendo incluir el variado rango de actividades donde la universidad se ve involucrada aportando conocimientos, recursos o capacidades, especialmente con sectores vulnerables de la sociedad y de la trama productiva de la región donde se asientan las universidades.

El contexto global y regional, como así también los cambios operados en los formatos de interacción Universidad/Sociedad descriptos en el período 1989-2001, impactarán en la organización del gobierno universitario, provocando diferentes cambios y redefiniciones. La Ley 23877 (1990) de Promoción y Fomento a la Innovación Tecnológica y la Ley de Educación Superior (1995), promoverán importantes incentivos a las instituciones de investigación, entre ellas las universidades, que les permitiera “...mejorar la actividad productiva y comercial, a través de la promoción y fomento de la investigación

3. Declaración de Tucumán. Resolución del 47º Plenario de Rectores, S M de Tucumán, 25 de abril de 2002.

y desarrollo, la transmisión de tecnología, la asistencia técnica y todos aquellos hechos innovadores que redunden en lograr un mayor bienestar del pueblo y la grandeza de la Nación, jerarquizando socialmente la tarea del científico, del tecnólogo y del empresario innovador” (Ley 23877, art. 1).

Este marco normativo, como así también las políticas universitarias y científicas, impulsarán la constitución, en cada universidad, de *Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT)*, antecesoras de las Secretarías y áreas específicas que comenzarán a crearse en todo el conjunto universitario. Versino, Guido y Di Bello (2012), refiriéndose al crecimiento de las actividades de vinculación tecnológica en las universidades, sostienen que durante los años ochenta hubo una disputa ideológica legitimadora del discurso que favorecía las actividades de transferencia tecnológica –aún no aceptadas por el conjunto de los actores universitarios–, pero en los años noventa hay un claro proceso de institucionalización de la función en espacios organizacionales creados explícitamente para tal fin y el inicio de programas estatales que apoyan su difusión. A similares conclusiones arriban Arrillaga y Marioni (2015), quienes sostienen que a lo largo de los años noventa, tanto por el contexto como por el propio sistema universitario, se fueron incorporando cambios significativos en las estructuras organizativas de la universidad, sobre todo en las unidades encargadas del diseño y aplicación de las políticas institucionales de relacionamiento con los sectores productivos. Para los autores este readecuamiento obedeció a diversas causas: adhesión teórica a los principios subyacentes, necesidad de adecuarse al nuevo contexto, demanda de alternativas de mejoras de

los ingresos de los docentes-investigadores y/o a la mejora de los recursos institucionales. Más allá de las razones, en todas hubo una suerte de profesionalización y especialización de las estructuras de gestión institucional de los procesos de relacionamiento de la universidad con su entorno socio-productivo.

Si bien con relevantes antecedentes desde mediados de los años ochenta,⁴ será a partir de la década del 2000 cuando es posible advertir cambios entre distintos enfoques y dispositivos en la interacción Universidad/Sociedad en general y Universidad/Sectores Productivos en particular. En este sentido, consideramos que el impulso del compromiso social de la universidad fomentado por la explosión social del 2001; el impacto de políticas gubernamentales promoviendo diversas herramientas de interacción entre la universidad y sus entornos, especialmente en los gobiernos del periodo 2003-2015; los cambios en el campo y gobierno universitario, delinearon un proceso, actualmente abierto, de ampliación de los formatos y dispositivos para cristalizar la polisémica función social de la universidad. Dicha función social no estará ya canalizada solamente por la histórica extensión universitaria, sino que será ampliada hacia otras áreas, actores e instituciones, precipitando una transición desde la *Transferencia Tecnológica*, vínculo unilateral que fuera predominante en el periodo 1989-2001, a un concepto más abarcativo, bilateral, de mayor alcance y complejidad: la *Vinculación Tecnológica*. Actividad que, como intentaremos fundamentar más adelante, muestra señales objetivas de consolidarse como interfaz entre la Universidad y los sectores productivos y haber iniciado el proceso de constituirse

4. Al respecto cabe mencionar la Oficina de Transferencia de Tecnología (OTT) que funcionó desde mediados de los años ochenta en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); como así también la empresa UBATEC S.A, creada en 1991 y cuyos socios fundadores, con diversa participación accionaria, serán la Universidad de Buenos Aires; el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; la Unión Industrial Argentina y la Confederación General de la Industria.

como una *nueva función sustantiva* de la universidad pública de gestión estatal argentina, junto con las clásicas de docencia, investigación y extensión.

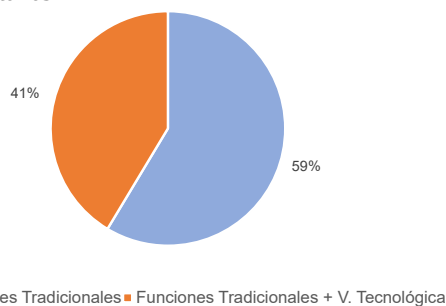
Extensión Universitaria y Vinculación Tecnológica: definiciones y jerarquías en los Estatutos y en el gobierno universitario

Todas las universidades poseen, indefectiblemente, un texto fundamental que establece principios, normas y reglas que determinan los contornos de su funcionamiento. Enmarcados en las Leyes Nacionales para el sector, formulados por los ámbitos de mayor representatividad y prerrogativas (las Asambleas Universitarias) y aprobados finalmente por el Ministerio de Educación, los *Estatutos Universitarios* constituyen la norma fundamental que ordena la vida universitaria. Mayormente estos estatutos se renuevan periódicamente, aunque hay algunos casos excepcionales, como la UBA que, por falta de consenso entre sus múltiples actores, mantiene en vigencia el estatuto aprobado en 1958 y cuya legalidad fuera repuesta en el proceso de normalización a comienzos de los ochenta. Los Estatutos contienen, entre otro amplio espectro de regulaciones, la definición de cada comunidad universitaria respecto a los objetivos estratégicos de la institución. Estos objetivos político-institucionales usualmente son nominados como las *Funciones Sustantivas* de la universidad, entendiendo que ellas deberían orientar estratégica, medular y transversalmente, la dinámica institucional. Tradicionalmente las funciones sustantivas de las universidades argentinas han sido contenidas en la tríada *docencia, investigación y extensión*. Sin embargo, el itinerario de la vinculación tecnológica arriba descripto tuvo repercusiones en las normativas y estructuras funcionales de las universidades en estas últimas tres décadas. Por eso, nos pareció fructífero verificar, mediante

un relevamiento empírico, cuáles eran, efectivamente, las funciones sustantivas expuestas en los estatutos universitarios vigentes de las universidades nacionales y provinciales y así poder tipificar universidades con la tríada tradicional e instituciones que hubieran incorporado a la vinculación tecnológica como una cuarta función. En el marco del mismo relevamiento, nos propusimos identificar la *jerarquía político-administrativa* otorgada a los ámbitos específicos de gestión de la *Extensión Universitaria* y la *Vinculación Tecnológica* en las estructuras funcionales para analizar la prioridad y relevancia de dicha área en la agenda de gobierno y en la dinámica del poder universitario.

Respecto a la definición formal sobre cuáles son las *funciones sustantivas* de cada universidad, del total de cincuenta y ocho (58) universidades nacionales y provinciales relevadas para este trabajo, más de la mitad (34) establecen en sus estatutos universitarios sólo las tres funciones tradicionales: *docencia, investigación y extensión*, mientras veinticuatro (24) de ellas agregan a las funciones mencionadas una cuarta función sustantiva de equivalente nivel a las anteriores y mayormente denominada como *Vinculación Tecnológica*.

Gráfico 1: Funciones sustantivas según Estatutos Universitarios

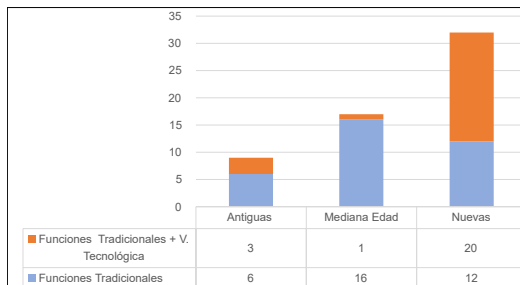


Fuente: datos propios de relevamiento.

Si relacionamos la definición de las funciones sustantivas con la edad de las universidades, veremos que de las nueve (9) universidades que

podemos denominar *antiguas* (creadas entre 1613 y 1956) seis (6) mantienen la tríada clásica y sólo tres (3) agregan a la Vinculación Tecnológica. De las diecisiete (17) de *mediana edad* (fundadas entre 1957 y 1980), dieciséis (16) consagran la estructura tripartita y una (1) agrega a la Vinculación Tecnológica. De las treinta y dos (32) *nuevas* (entre 1981 y 2015) doce (12) mantienen la tríada y veinte (20) agregan a la vinculación tecnológica.

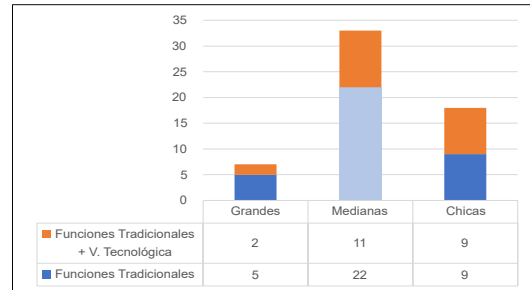
Gráfico 2: Funciones sustantivas según antigüedad de las Universidades



Fuente: datos propios y Anuarios estadísticas Universitarias (SPU).

Si relacionamos las funciones sustantivas presentes en los estatutos con el tamaño de las universidades relevadas,⁵ veremos que de las siete (7) universidades de tamaño *grande* (más de 50.000 estudiantes), cinco (5) de ellas definen a la tríada clásica de funciones sustantivas y dos (2) agregan a la vinculación tecnológica. De las treinta y tres (33) universidades *medianas* (entre 10.000 y 50.000 estudiantes), veintidós (22) establecen a la docencia, investigación y extensión como sus funciones sustantivas y once (11) agregan a la vinculación tecnológica. De las dieciocho (18) de tamaño *chico* (menos de 10.000 estudiantes), nueve (9) asumen a la docencia, investigación y extensión y nueve (9) agregan la vinculación tecnológica.

Gráfico 3: Funciones sustantivas según tamaño de las Universidades



Fuente: datos propios y Anuarios estadísticas Universitarias (SPU).

En referencia a la jerarquía político-administrativa de las áreas de gestión comenzamos por la clásica *Extensión Universitaria*, que aparece como espacio propio y específico de gestión en las cincuenta y ocho (58) universidades relevadas. En cincuenta y seis (56) se trata de espacios de gestión de la más alta jerarquía administrativa, es decir secretarías, subsecretarías o institutos dependientes directamente del Rector/a. A su vez, cincuenta (50) de los cincuenta y ocho espacios de gestión incluyen la palabra “Extensión” o “Extensión Universitaria” en su denominación.

Respecto a la gestión de la Vinculación Tecnológica, en veintidós (22) de las cincuenta y ocho universidades, la Vinculación Tecnológica es tramitada por espacios de la más alta jerarquía político-administrativa (Secretarías y áreas dependientes directamente del Rector/a). Esos veintidós espacios corresponden a ocho (8) universidades que consagran en sus estatutos a la tríada clásica de funciones sustantivas y catorce (14) universidades que suman a la Vinculación Tecnológica. No obstante que en las treinta y seis (36) universidades restantes la vinculación tecnológica es tramitada por áreas que no dependen directamente del Rector/a, los espacios de gestión (unidades de

5. Para clasificar a las universidades según tamaño nos hemos basado en el criterio del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias.

vinculación tecnológica, coordinaciones, oficinas y direcciones) son de jerarquía político-administrativa relevante, dependientes mayoritariamente de la Secretarías de investigación de las universidades.

La descripción realizada muestra que las universidades cuyos estatutos universitarios definen como funciones sustantivas a la tríada clásica de docencia, investigación y extensión corresponden, en líneas generales, a universidades de mayor antigüedad y de tamaño grande y medio, mientras que las universidades que suman a la vinculación tecnológica son predominantemente universidades de creación más reciente y de tamaño chico. Mientras en las universidades creadas hasta los años ochenta predomina todavía la estructura tripartita, en las universidades más recientes la tendencia dominante es al reconocimiento de una cuarta función.

No obstante el peso significativo de la clásica tríada de funciones sustantivas de la universidad, es observable, transversalmente a todo el conglomerado universitario, el sostenido avance en las últimas décadas, a nivel estatutario y a nivel de espacios especializados y jerarquizados de gestión en el gobierno universitario, de la denominada genéricamente como *Vinculación Tecnológica*.

Reflexiones finales

Ana García de Fanelli (1996), evaluando el desarrollo de las nuevas actividades de transferencia tecnológica y venta de servicios a mediados de los noventa, sostendrá que ello era producto de una “redefinición” de la función extensión provocada, entre otros motivos, por la disminución del financiamiento público, el aumento de la competencia basado en la adquisición e implementación de nuevas tecnologías y los cambios en la percepción de la responsabilidad social de las universidades. Leonardo Vaccarezza (2015) sostendrá que en los años noventa, en algunos ámbitos, la extensión universitaria fue resignificada como vinculación con las empresas y con ello el accionar externo derivó

en una instancia del mercado de conocimientos tecno científicos.

Por nuestra parte, consideramos que, marcadamente en el período 1989-2001, la transferencia tecnológica, sobre todo su variante de venta de servicios, *hegemonizó* la interacción de la universidad con el medio e inició un proceso de autonomización, especialización e institucionalización que la escindió de la investigación y la extensión universitaria. La escisión respecto de la extensión universitaria no significó que la Vinculación Tecnológica se articulase con la función de investigación. Más bien lo que ocurrió con la investigación en el periodo fue el predominio de una evaluación internacionalizada y academicista que, estimulada por la globalización de la ciencia y los rankings universitarios, ralentizó el avance de la vinculación tecnológica como perfil en los investigadores y como acciones concretas en las universidades. Algunas universidades avanzaron en esa dirección tomando el modelo emprendedorista, otras encontraron límites en las estructuras rígidas de instituciones antiguas y burocráticas.

Consideramos que hay indicios suficientes para verificar que, empoderada por el clima de época y la dinámica global del Estado Evaluador, la denominada “*transferencia*” inició un proceso de autonomización y especialización que le posibilitó un clivaje en una actividad más compleja, profunda y ambiciosa: la *Vinculación Tecnológica*. Esta especialización incluyó una táctica división de tareas, temas y actores priorizados en la interacción, donde la vinculación tecnológica está orientada, principalmente, a la demanda solvente (básicamente empresas y Estado), mientras que la extensión estará dirigida, prioritariamente, al ámbito cultural y la interacción con actores, organizaciones y movimientos sociales sin capacidad de retribución. Por otra parte, consideramos que el crecimiento y desarrollo de la vinculación tecnológica no fue a expensas de la extensión universitaria. A pesar de cierto amesetamiento en los años

noventa, la extensión universitaria tuvo un crecimiento sostenido y tiene una clara consolidación institucional y legitimación política como se observa en la contundente presencia como función sustantiva en los Estatutos Universitarios y en la jerarquía de sus espacios de gestión. La consolidación y legitimación de la Extensión

Universitaria en el conglomerado universitario argentino convivió, y convive, como muestra la jerarquizada presencia en el gobierno universitario y la creciente inclusión en los estatutos universitarios, con la emergencia de una nueva función sustantiva de la universidad argentina: la *Vinculación Tecnológica*. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELEDO, C. y López Dávalos, A. (2009). La investigación en la Universidad: ¿por qué y para qué? en Abeledo, C. et al. (Edit.). *Extensión universitaria y vinculación tecnológica en las universidades públicas*. EDUNT, Tucumán.
- ALBORNOZ, M. y Sebastián, J. (2011). *La ciencia ante el público. Trayectorias de las políticas científicas y universitarias en Argentina y España*. Madrid, CSIC.
- ARRILLAGA, H. et. al (2015). *Monitoreo de las prácticas de vinculación y transferencia tecnológica del sistema universitario: incentivos e impactos en la Argentina*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral; Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- BUSTELO, N. (2018). *Todo lo que necesitás saber sobre la Reforma Universitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- DEL BELLO, J.C. (1994). Discurso de apertura de las Primeras jornadas nacionales de vinculación tecnológica en las universidades. Buenos aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- DE MICHELE, D. y Giacomino, M. (2019). Antecedentes ancestrales de la extensión universitaria. La Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil en *Revista Masquedós*, 4, Año 4, pp. 07-14.
- DI BELLO, M. E., Romero, L. A., Soca, F. A., & Sánchez Macchioli, P. G. (2020). Gestión y conceptualización de las interacciones con el entorno en universidades argentinas en *Ciencia y Educación*, 4(3), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp7-25>
- DI BELLO, M. y Romero, L. (2018). Concepciones y orientaciones de acción de grupos de investigación académicos sobre sus entornos. Elementos motivacionales, políticos, disciplinares e institucionales en *Revista de la Educación Superior*, 47, 137-162.

- ERREGUERENA, F. (2019). El rol de los rectores y el Consejo Interuniversitario Nacional en la implementación del PROINCE: ¿un traje hecho a medida? en Beigel, F. y Bekerman, F. (Coord.). *Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*, pp. 43-60, CLACSO; IEC-CONADU, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ERREGUERENA, F. (2017). *El poder de los rectores en la Argentina (1985-2015)*. Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (1996). *La articulación de la Universidad de Buenos Aires con el sector productivo: la experiencia reciente*. Documentos Cedes, Serie Educación Superior.
- HURTADO, D. y Zubeldía, L. (2018). Políticas de ciencia, tecnología y desarrollo, ciclos neoliberales y procesos de des-aprendizaje en América Latina en *Universidades* (75), 7-18.
- RIBEIRO, D. (1971). *La Universidad Latinoamericana*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- RIKAP, C. y Naidorf, J. (2020). Ciencia privatizada en América Latina en *Con-Ciencia Social* (segunda época), 3, 57-76. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16790
- SLAUGHTER, S. y Larry, L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, J. Hopkins University, Baltimore.
- TAMAÑO, G. y ECIOLAZA, G. (2009). La Extensión Universitaria. A 90 años de la Reforma universitaria en Abeledo, C.; et. Al (Edit.). *Extensión universitaria y vinculación tecnológica en las universidades públicas*. EDUNT, Tucumán.
- VACCAREZZA, L. (1998). Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina en *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 13-40. <https://doi.org/10.35362/rie1801090>
- VACCAREZZA, L. (2015). Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria en *Cuestiones de Sociología* (12).
- VERSINO, M., Guido, L., Di Bello, M. (2012). *Universidades y sociedades: Aproximaciones al análisis de la vinculación de la universidad argentina con los sectores productivos*. IEC/Universidad Nacional de General Sarmiento.

DOCUMENTOS

- Anuarios de Estadísticas Universitarias. Departamento de información universitaria, Secretaría de políticas universitarias, Ministerio de Educación.
- Acuerdo Plenario 497/2003. Consejo Interuniversitario Nacional, Buenos Aires, 18 de noviembre de 2003.
- Acuerdo Plenario 681/2008. Consejo Interuniversitario Nacional, Lomas de Zamora, 16 de septiembre de 2008.
- Declaración de Tucumán. Resolución del 47º Plenario de Rectores, S M de Tucumán, 25 de abril de 2002.
- Estatutos Universitarios de las Universidades relevadas.
- Ley 23.877 (1990). Ley de promoción y fomento de la innovación tecnológica.
- Ley 24.521 (1995). Ley de Educación Superior.
- Unión de Universidades de América Latina (1972). *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina*. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL. México, UNAM.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y AFRODESCENDIENTES. AVANCES EN ARGENTINA DURANTE EL SIGLO XXI

POR ANNY OCORÓ LOANGO

FACULTAD LATINOAMERICANA EN CIENCIAS SOCIALES
Y UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Introducción

El racismo, y las estructuras sociales que legitiman jerarquías y desigualdades étnico-raciales entre las personas, atraviesan al conjunto de la sociedad, incluso a las Instituciones de Educación Superior (IES). En el campo educativo, los indígenas y afrodescendientes enfrentan condiciones más desfavorables que otros grupos,¹ además de grandes obstáculos estructurales que les impiden concluir con sus trayectorias educativas en el nivel medio y acceder a la educación superior. La inequidad educativa que afecta a estas poblaciones también se

manifiesta en la falta de inclusión de su historia y sus epistemologías en los planes curriculares.

En América Latina, las políticas orientadas desde criterios étnicos no fueron parte de la agenda de los Estados sino hasta bien entrada la última década del siglo XX (Ocoró, 2019). En los últimos años, aún con limitados recursos, se han venido desarrollando diversas experiencias y modalidades de inclusión de los pueblos afrodescendientes en las IES.² En lo que respecta a la Argentina, las políticas y los debates raciales han sido muy poco frecuentes. Las discusiones sobre acciones afirmativas no

1. Pese a la creciente preocupación por la situación de los afrodescendientes, las normativas a su favor no han sido acompañadas con políticas articuladas que den respuesta a los problemas concretos de esta población. Las serias problemáticas de desigualdad y exclusión que afectan a este grupo poblacional persisten. Aún deben enfrentar al racismo y la discriminación racial y muchos de sus derechos elementales continúan sin estar garantizados.

2. Una serie de avances en materia de política de educación superior en algunas universidades han promovido experiencias innovadoras, las cuales requieren ser analizadas en su desenvolvimiento particular en cada país y contexto político.

han logrado instalarse en el campo académico ni en el campo político-institucional como un problema o necesidad a resolver. Muy por el contrario, Brasil es el país de América Latina en donde se han alcanzado mayores logros en la institucionalización de políticas en contra de la discriminación y a favor de la equidad racial. Este país cuenta, desde principios del presente siglo, con una serie de políticas públicas instaladas en diversas áreas, con mayor desarrollo en las áreas de salud y educación. También es pionero en materia de Políticas de Cuotas o Acciones Afirmativas para la población afrodescendiente dentro del ámbito educativo.³

Las diferencias entre ambos países en cuanto a este tema son claramente perceptibles. Esto tiene que ver con el hecho de que Argentina es uno de los países de la región con mayor acceso, cobertura y gratuidad a nivel educación superior pública. Por otra parte, el porcentaje de población afrodescendiente de la Argentina está muy lejos de alcanzar los números de Brasil, y el accionar del movimiento afro en el terreno educativo, así como sus logros, son aún incipientes. Estos elementos inciden en el alcance que el debate tiene en la Argentina, y en cierta medida explica por qué en este país la discusión no se ha planteado en términos de acceso o cupos especiales, sino más bien en términos de cuestionar el racismo epistémico que impone la hegemonía de los conocimientos eurocéntricos, al tiempo que inferioriza e invisibiliza los conocimientos y epistemologías de matriz africana.

A pesar de la situación descripta, en la última década en Argentina, los/as afrodescendientes han ganado, en la agenda del Estado, una visibilidad y presencia que antes no

tenían. Hoy podemos decir que el tema ha despertado el interés y la atención del Estado, y se han abierto a la luz pública discusiones que interpelan los históricos procesos de negación e invisibilización. En este mismo sentido, el Censo Nacional de Población del año 2010 incluyó la pregunta de autoreconocimiento, lo cual constituyó un paso importante hacia el reconocimiento de su existencia en la realidad del país, impulsando la inclusión de sus problemáticas en la agenda de la política pública. A pesar de estos avances, la Argentina no cuenta aún con políticas educativas específicas para estas poblaciones, especialmente en la educación superior. En efecto, como mencionamos, Argentina no es un país en el que las discusiones sobre educación superior y afrodescendientes, o los debates raciales, ocupen un lugar relevante o sean habituales como ocurre en Brasil o en Colombia.

Este proceso que se está desarrollando no puede ser comprendido desde miradas parciales. Para hacerlo es necesario tener en cuenta tres esferas o campos de acción social: el campo académico, el campo político-institucional, y el campo de las prácticas gestadas o impulsadas por actores sociales del movimiento afro. Se trata de una distinción analítica, pues en la práctica estos campos no son independientes, sino que se articulan entre sí, y juntos configuran las discusiones sobre afrodescendientes y educación superior en la Argentina.

El campo político-institucional: con pocos avances en lo educativo

En la Argentina, las discusiones sobre afrodescendientes y educación superior son recientes; provienen principalmente del campo

3. Las acciones afirmativas logran ser institucionalizadas en el año 2012 en el gobierno de Dilma Rousseff cuando la Ley 12.711/2012, buscando democratizar el acceso a la educación superior, dispuso que todas las universidades e instituciones federales de enseñanza tienen que reservar la mitad de sus cupos para el ingreso de estudiantes provenientes de las escuelas públicas. La reserva de estos cupos debe dividirse, según la Ley, entre postulantes auto-declarados negros/as, pardos e indígenas.

académico, y se dan en menor medida en las prácticas de los actores del movimiento afro, y en el campo político institucional. En efecto, el tema no está instalado en la agenda política institucional, ni en la de todos los actores vinculados al movimiento afro. Como mencionamos anteriormente, se trata de campos que están interrelacionados y, en algunos casos, comparten agendas, o bien son los mismos actores quienes impulsan estas discusiones en los diferentes campos.

Es imprescindible aclarar que la noción de “campo” se entiende aquí en la dirección en la que lo conceptualiza Bourdieu, vale decir como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (1988, p.108). Los campos son parte de una red de relaciones que existen en un ámbito específico de manera independiente de la voluntad colectiva o de la conciencia individual. En esta perspectiva, el espacio social es aprehensible desde la noción de “campo” y la sociedad está compuesta por un conjunto de campos que gozan de cierta autonomía, pero entre los que también se producen jerarquías, cohesiones, tensiones. Así entonces, el espacio social es visto por Bourdieu “como un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (1997, p. 49).

En la última década, el Estado argentino ha emprendido un camino hacia la visibilización,

y ya no de la invisibilización, de los/las afrodescendientes (Ocoró, 2017), rompiendo en gran medida con la política de exclusión y negación con la que históricamente asumió para con estas poblaciones. Las nuevas retóricas que el Estado viene transitando, y los escasos avances legislativos, trastocan el paradigma homogeneizador que caracterizó a la historia de la Argentina y, al mismo tiempo habilitan nuevos canales para el reconocimiento histórico de la comunidad afrodescendiente.

Sin embargo, en materia educativa, los avances para las poblaciones afrodescendientes en este país son muy escasos en cualquiera de los niveles del sistema.⁴ Tampoco se ha institucionalizado aún una agenda educativa antirracista, a pesar de que, en los últimos años, la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes se ha convertido en un tema central en los debates sobre educación superior en América Latina.

Avances recientes en la agenda política

En el año 2017 Argentina firmó su adhesión al Decenio Internacional de los/as Afrodescendientes (2017), y dos años más tarde sancionó, por la Resolución 1.055/2019, la creación del “Programa Nacional para la Aplicación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes”, el cual está orientado a implementar acciones que pongan en marcha el Decenio en la Argentina. En la Resolución de su creación se alude a la palabra “educación” sólo una vez, y sin referirse a la educación superior en forma específica.

En el año 2020 se creó la Dirección Nacional de Equidad Racial, personas Migrantes y

4. Hasta el momento no se cuenta con suficientes datos sobre el nivel educativo de la población afrodescendiente en el país. Sin embargo, tomando como referencia las estimaciones del Ministerio de Educación de CABA, basadas en los datos del censo de 2010, el 17,4% de los afrodescendientes no completó la educación primaria. Este porcentaje es del 14,6% para el resto de la población. Solo el 7,4% de la población afrodescendiente de CABA posee estudios secundarios completos, esta proporción es del 10,9% para el resto de la población (ME, 2019).

Refugiados. Dicha entidad tiene a cargo el Programa Nacional del Decenio para la comunidad afro. Al respecto, Carlos Álvarez Nazareno, director de este organismo planteó: “Las personas afro también necesitamos de leyes de cupo laboral, de acciones afirmativas que permitan generar mayores niveles de inclusión educativa, cultural, política, socioeconómica y de acceso a todos los derechos humanos para garantizarnos una vida digna libre de racismo” (Página 12, noviembre de 2020). En esta Dirección también se coordina el Plan Nacional Afro (2021-2024) “cuyo objetivo central es ofrecer una hoja de ruta para la gestión de políticas públicas de inclusión y mejora de las condiciones de vida de las poblaciones afroargentina, afrodescendiente y africana de todo el territorio nacional, reconociendo sus aportes y fomentando acciones específicas para su desarrollo e integración”.⁵

Desconocemos hasta la fecha qué tipo de acciones prevé realizar este organismo en materia educativa. Se ha anunciado la creación de una Mesa Interministerial para la implementación del Programa Nacional Afro del Decenio, convocada por la Secretaría de Derechos Humanos, en la cual participan autoridades del Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Cultura, Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad, Ministerio de Desarrollo Productivo, Ministerio de Educación, el INADI y la Defensoría del Público, entre otros.

El 6 de julio del presente año se colocó en el Congreso de la Nación el retrato de María Remedios del Valle, la mujer afrodescendiente que fue apodada por los soldados como “La Madre de la Patria” por su labor en los ejércitos, y quien, debido a su destacado desempeño como combatiente al Ejército del Norte, fue designada por Manuel Belgrano como Capitana del Ejército. Este reconocimiento

tuvo lugar en el marco del proyecto “Ahora que sí nos ven”, impulsado por la Cámara de Diputados, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad y la Secretaría de Derechos Humanos. Este hecho da muestra del avance en el reconocimiento de la población afrodescendiente en el país, en especial de las mujeres, y tiene fuerza simbólica y cultural para las poblaciones afroargentinas.

Una de las leyes más relevantes para las poblaciones afrodescendientes en Argentina es la Ley 26.852 de 2013, que establece, en conmemoración a la fecha de fallecimiento de la afroargentina María Remedios del Valle, el 08 de noviembre como “El Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro”. La Ley encomienda al Ministerio de Educación de la Nación que se incorpore dicha fecha al calendario escolar, y que promueva la cultura afro en los contenidos curriculares de todos los niveles del sistema educativo. También encomienda a la Secretaría de Cultura de la Nación la conmemoración de la fecha a través de políticas públicas orientadas a visibilizar y apoyar la cultura afro.

Finalmente, cabe mencionar una iniciativa que ha sido recientemente impulsada por el INADI con la participación de un grupo de funcionarios/as del gobierno del presidente Alberto Fernández. Se trata de la creación de la “Comisión Nacional para el Reconocimiento Histórico de la Comunidad Afroargentina”, la cual tiene como objetivo “contribuir al cumplimiento del pleno goce de derechos de los ciudadanos de la comunidad Afroargentina” (Ministerio de Derechos Humanos, 2020). Si bien la creación de la Comisión es reciente, y no alude en forma directa a cuestiones educativas, se propone atender a las demandas y propuestas de la comunidad afroargentina.

5. Ver: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/equidad-racial-personas-migrantes-y-refugiadas-0>

Hacia una reforma en la Ley de educación superior

La Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – UNTREF, junto con otras Instituciones de Educación Superior, líderes y organizaciones indígenas y afrodescendientes, está llevando adelante un proyecto que apoya e impulsa la modificación de la Ley de Educación Superior, LES sancionada en 1995 (Ley 24.521). Este proyecto propone adecuarla para asegurar los derechos de los/as afrodescendientes y de los pueblos indígenas, establecidos en los incisos 17 y 22 del artículo 75 de la Constitución Nacional. Esta Ley es muy importante, ya que considera que la educación superior es un bien público y un derecho humano, y como tal defiende su gratuidad.

La Ley busca garantizar una educación igualitaria a partir del reconocimiento de las identidades de género y de las personas con discapacidad; sin embargo, el argumento sostenido por quienes impulsan su modificación es que dicha Ley, al no hacer mención alguna de los pueblos indígenas y afrodescendientes, no asegura los derechos de estos pueblos, sino que más bien los vulnera ya que incluye género y discapacidad, pero nada dice sobre pueblos indígenas y afrodescendientes, y esto es discriminatorio, situación que ha sido observada y señalada para Argentina, las continuidades en las discriminaciones estructurales en nuestro país, en particular para “pueblos indígenas (PI)” y comunidades afrodescendientes (Cátedra de UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, 2021, p. 1).

Esta valiosa iniciativa representa un avance hacia el desarrollo de medidas legislativas que buscan garantizar una educación superior inclusiva y equitativa para indígenas y afrodescendientes en Argentina, y a la fecha ha recibido el respaldo de importantes organismos nacionales.

El campo académico: un terreno de disputas y relaciones complementarias

Tradicionalmente, en América Latina, las ciencias sociales ignoraron las realidades de las poblaciones afrodescendientes. Es más, las poblaciones negras no eran consideradas en los temas ni en los problemas de investigación, y recibieron durante mucho tiempo un tratamiento marginal, lo cual contribuyó a mantener a esta población en la subalternidad epistémica. En la actualidad, sin embargo, existe un campo floreciente de estudios sobre las poblaciones afrodescendientes, incluso en países considerados hasta hace poco tiempo “sin negros”, como es el caso de la Argentina. El proceso de “visibilidad” que adquirió la población afrodescendiente en este país, en especial como tema de investigación de las ciencias sociales, ha tenido efectos políticos, en tanto que también ha contribuido a hacer visibles las demandas y el campo de intervención política del movimiento afro.

Salvo excepciones recientes, como el caso brasileño en el que se dio un aumento de la presencia negra en las universidades y centros de pesquisa, producto de las acciones afirmativas, el campo de los estudios sobre las poblaciones negras en América Latina, desde su surgimiento, ha estado conducido por investigadores blancos (Ocoró, 2019). La presencia de investigadores/as negros/as en las Instituciones de Educación Superior es aún minoritaria, y en Argentina lo es más aún, ya que son muy pocos los/as docentes afrodescendientes en las universidades y en los equipos de investigación. En muchos casos, su presencia es invisibilizada o sus producciones académicas son ignoradas por quienes hegemonizan el campo, lo cual es una muestra de cómo se reproduce el racismo en los espacios académicos.

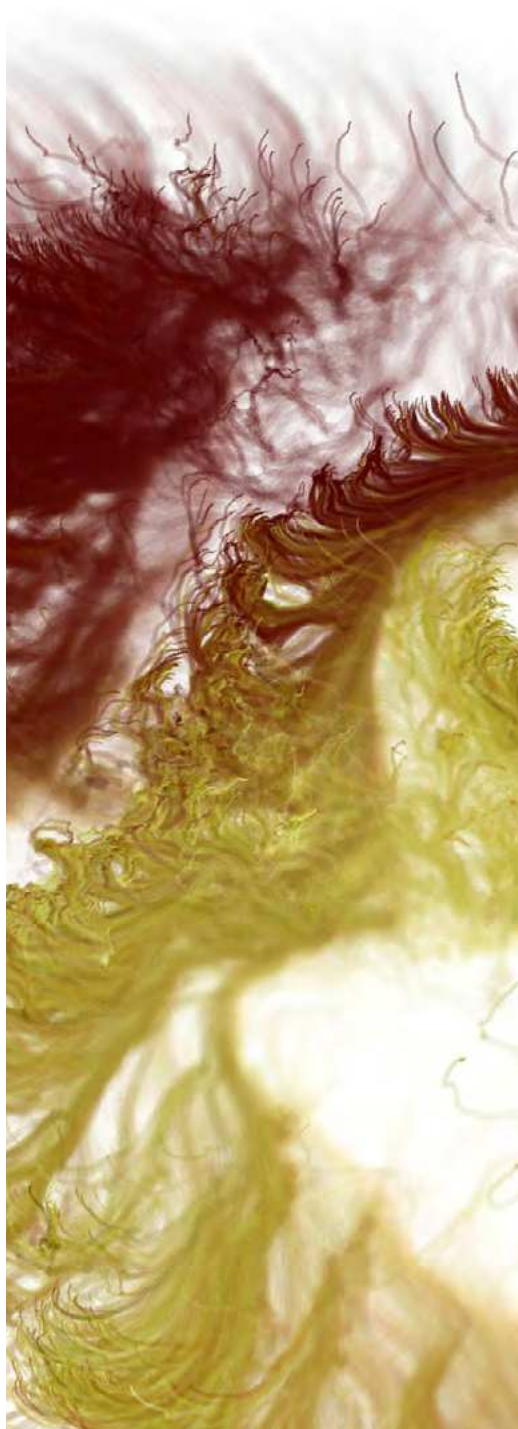
A pesar de ser minoría, el papel de los/as académicos/as e intelectuales africanos, y de la diáspora, ha sido central para el proceso de emancipación y politización del movimiento negro, así como también para la lucha

antirracista en los espacios académicos/catedráticos/eruditos. De igual forma, debemos decir que quienes no lo son, también han acompañado de muchas formas al movimiento negro. En algunos casos, sus aportes han contribuido a la generación de pensamiento crítico entre los activistas, y acompañan sus debates, tales como aquellos vinculados a las acciones afirmativas o cupos especiales, como se ha dado en Brasil y en Colombia.

La discursividad sobre la afrodescendencia en las organizaciones no es sólo producto de su propia experiencia o del intercambio con redes afrodescendientes; también es resultado de la interacción con la producción académica y de su participación en espacios académicos. Así mismo, esto es válido si lo invertimos, es decir que el movimiento construye conocimiento, y este alimenta el caudal de las producciones académicas sobre el tema.

En la Argentina, los/as afrodescendientes vinculados/as al movimiento participan cada vez más de espacios académicos. Existe una relación estrecha entre el movimiento afro y los académicos, la cual no necesariamente es una relación ajena al conflicto. En realidad, se trata de relaciones complementarias y conflictivas a la vez, en tanto ambos actores, más que responder a un bloque monolítico, encierran variadas tensiones y fraccionamientos, como ocurre con otros procesos. Casi todas las organizaciones tienen nexos con académicos, y algunos académicos blanco-mestizos están vinculados o forman parte de las organizaciones afro.

A pesar de ello, los/as activistas del movimiento han hecho explícitas algunas tensiones. Por ejemplo, señalan que comúnmente la producción académica sólo beneficia el posicionamiento de algunos académicos en el campo, y que muchas veces se sienten objeto de investigaciones, pero no son considerados cuando cumplen funciones de investigadores. A esta situación, justamente, hizo referencia un activista de la Agrupación Xangó, al preguntársele



sobre la relación entre el movimiento afro y los académicos:

Hay un problema entre la articulación y la producción. De toda esta producción, ¿qué le llega a la comunidad? O sea, que no sea sólo reproducir los conocimientos hacia adentro para ellos, para posicionarse; además hay gente del movimiento a quien le resulta funcional para conservar su lugar en la academia. También hay que ver esto de no ser objeto de estudio sino sujeto de derechos. (Entrevistado dos, tomado de Ocoró, 2014).

Referente a la misma pregunta, otro de los entrevistados respondió:

Me parece importante que ahora hayamos podido lograr empezar a posicionarnos dentro de la Universidad, porque sino siempre hablan los mismos académicos blancos que a veces hacen articulaciones coyunturales con algún otro afrodescendiente que les sirve para reproducir eso que ellos dicen (...). (Entrevistado uno, tomado de Ocoró, 2014).

Pero también entre los/as activistas se valora el papel que los/as investigadores/as han jugado en la historia del movimiento ya que han hecho contribuciones desde diferentes disciplinas. Así lo expresó una integrante del movimiento afrocultural:

Yo creo que el lugar de los académicos en el movimiento afro tiene una contribución importante en cuanto a abrir temas en los espacios en los que, obviamente, gente que viene de los estratos pobres no ha podido estudiar, a los que no ha podido llegar, y por lo tanto no se ha podido incluir el tema. (Entrevistado tres, tomado de Ocoró, 2014).

Para Miriam Gómez, activista del movimiento afro, la abundante producción académica que circula en la actualidad sobre el tema es un logro

que hay que atribuir también a las organizaciones. Según lo expresó:

Eso tiene que ver con el logro de las organizaciones y de las personas que trabajamos en esto, y con el trabajo que hicimos con los académicos. Porque cuando empecé a estudiar, de estos temas era poco y nada lo que había. Y en todo caso lo que había seguía la línea europeizante, y los autores hablaban de los negros desde la perspectiva de lo pintoresco y folklórico, y meramente descriptivo, y no estaban libres de prejuicios. (Entrevista periódico “La Ciudad” de Avellaneda. 8 de noviembre de 2011).

Los/as activistas también se muestran preocupados/as cuando se visibilizan las debilidades y confrontaciones del movimiento, pues consideran que va en detrimento del mismo. A esto último, y al rol de los académicos en el movimiento afro, hizo referencia durante su exposición en un conversatorio en el barrio San Telmo, Carlos Álvarez, integrante de la Agrupación Xangó y de Uniafro:

Creo que el rol de los académicos desde nuestra visión ha sido bastante diverso y algunas veces ha sido lamentable. Históricamente hay una hegemonía en la academia que obviamente es blanca y es argentina, y que se ha instalado y ha hablado montones de años de nosotros. Me parece que también está bueno que la academia se haga una autocrítica respecto de esto. (Intervención Carlos Álvarez, citado en Ocoró, 2014).

Otro de los disertantes en el evento fue el profesor Alejandro Frigerio, un reconocido investigador en el campo de la producción académica sobre afrodescendientes. Referente al mismo tema mencionó:

Yo creo que la academia está mucho más cerca de ser parte de la solución que del problema. No creo que la academia haya hablado con poco

respeto de los afrodescendientes, por lo menos en los últimos veinte años. Podríamos decir que los académicos que nos estamos dedicando últimamente al tema, tenemos posiciones muy diferentes. (Intervención Alejandro Frigerio, citado en Ocoró, 2014).

Tanto Álvarez como Frigerio son dos actores reconocidos en el campo afro en Argentina. El primero, hoy funcionario público, es una de las figuras claves dentro del movimiento afro, y el segundo, es uno de los académicos que más ha investigado la temática en el país. Lo interesante a plantear, a partir de sus intervenciones, es que el campo académico participa en la disputa de la producción y visibilidad de la afrodescendencia. También resulta necesario atender al llamado que los/as activistas hacen pues, más que interpretar sus críticas como la mera expresión de rencillas o rechazo a determinadas prácticas de algunos/as investigadores/as, se debate un lugar para la producción de saberes de los pueblos afro que ha sido relegada y también invisibilizada históricamente. Esto no ha ocurrido sólo en la universidad, sino también en las escuelas y demás espacios en los que circula y se produce conocimiento.

Aparece, en ese llamado, una postura progresista del movimiento afro que invita a incorporar los conocimientos de sus comunidades, los que han sido calificados como folclóricos, exóticos, pre-científicos, y vistos como obstáculos para el conocimiento académico. Esta reivindicación es muy pertinente, pues la dominación y la opresión de los pueblos afro también han pasado por la forma en la que son visibilizados o invisibilizados desde el discurso científico. Tanto el movimiento como los académicos han contribuido, de algún modo, a organizar y nutrir el campo de los estudios sobre afrodescendientes en la Argentina, lo cual significa que ese campo no es simplemente fruto del trabajo de investigadores/as o académicos/as vinculados al/con el tema. También emerge y se ha

fortalecido con los saberes, aportes epistémicos, experiencias y prácticas organizativas del movimiento afro. Tal es así que la gran mayoría de las iniciativas surgidas en el ámbito académico cuentan, además, con la participación de afrodescendientes. Alvaro Guaymás desenvuelve este aspecto de una mejor manera, mencionando que los pocos programas que existen para afrodescendientes tienen en común dos cuestiones: “el primero de ellos es su vinculación con comunidades, miembros y/u organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes con los cuales trabajan en conjunto en los procesos de creación y puesta en marcha de las propuestas de formación. El segundo denominado común es la vinculación de la docencia, la investigación y la extensión” (2018, p. 53).

Los afrodescendientes en la agenda de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018

La Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 2018 incorporó, entre sus siete ejes de trabajo, el eje denominado: “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina”, el cual debatió sobre la situación de las personas indígenas y afrodescendientes en la educación superior, produciendo una serie de recomendaciones estratégicas para favorecer la inclusión de estos grupos. La inclusión de dicho tema en la agenda de la CRES 2018 claramente presenta un giro a favor de la ampliación de los derechos y la democratización en las políticas de educación superior en la región. En su Declaración Final, la CRES expresó que:

Las políticas públicas e institucionales de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, discriminación y todas las formas de intolerancia que aún están vigentes en las

sociedades latinoamericanas. Las instituciones de educación superior tienen la obligación de educar respecto de la aplicación de derechos, contra el racismo y todas las formas de discriminación racial y formas conexas de intolerancia a la población en general (...) (2018, p. 13).

La CRES, también reconoce, en dicha Declaración, la histórica deuda de las sociedades con estos pueblos y propone, entre otros puntos, “ratificar y asegurar la aplicación plena de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en todos los cuerpos normativos y políticas públicas de aquellos países en los que ya existe el reconocimiento constitucional de dichos pueblos”, así como “encomendar a las universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que entre sus misiones prioritarias adopten la de “Educar contra todas las formas de racismo, la discriminación étnica/racial y formas conexas de intolerancia, sean visibles o solapadas (...)” (CRES, 2018, p. 354).

El desarrollo de políticas para afrodescendientes en la educación superior requiere que se discuta no sólo acerca de la reducida participación de las poblaciones negras e indígenas en este nivel educativo, sino también sobre la problematización del discurso hegemónico eurocéntrico, mediante el cual se han jerarquizado los saberes y los conocimientos de las comunidades indígenas y de los pueblos negros. La inclusión de estos temas en la agenda de la CRES 2018 representó un hito importante, pues además de la trascendencia de su Declaración, se produjeron algunos indicadores para facilitar el seguimiento de acciones

de inclusión de estas poblaciones en la educación superior.

Programas y experiencias académicas enfocadas en la educación superior y los pueblos afrodescendientes

Desde hace varios años, algunas universidades abrieron las puertas de sus posgrados y programas de extensión a los debates de lo intercultural, lo étnico-racial, y recientemente hacia los debates antirracistas. El tema viene cobrando relevancia en ciertas universidades, y ha impactado en sus ofertas educativas a través de seminarios y/o cursos intensivos, casi siempre en las áreas de extensión. A raíz del asesinato de George Floyd,⁶ también se dieron discusiones en distintas universidades sobre el racismo en la educación superior, al punto que el tema ha ganado un espacio en la agenda académica.

Los programas orientados a favorecer la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior permiten avanzar en la ampliación de derechos, y “buscan hacer efectiva alguna dimensión del derecho a la universidad (...) en tanto bien público social, que no solo afecta a aquellos que lo efectivizan realizando un tránsito por las aulas universitarias” (Del Valle, 2018, p. 52). Como fuese mencionado con anterioridad, las experiencias de Educación Superior dirigidas a pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina son más bien recientes, pues se han desarrollado hace un poco más de dos décadas. No obstante, existen alrededor de veinte universidades con programas de interculturalidad orientados a los pueblos indígenas (Paladino, 2009). Todas estas instituciones mantienen programas de educación intercultural dirigidos en especial a

6. El 25 de mayo de 2020, producto de la brutalidad policial y el racismo, fue asesinado el ciudadano afronorteamericano George Floyd en la ciudad de Mineápolis, Minnesota. El policía Derek Chauvin, lo mató de asfixia al presionar, contra el pavimento, el cuello de Floyd con su rodilla. Su asesinato derivó en muchas protestas no sólo en EE.UU, sino en todo el mundo, y pusieron en el centro del debate el racismo y sus efectos sobre las poblaciones afrodescendientes.

las poblaciones indígenas, y en algunos casos contemplan, en las áreas de extensión, acciones dirigidas hacia los afrodescendientes. En relación con el tema de afrodescendientes, los avances son menores, y las experiencias que se vienen dando en este nivel educativo son escasas.⁷ A continuación, presentaremos las más destacadas.

El Programa y la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero

En las experiencias recientes, son de gran importancia los trabajos desarrollados por el Programa “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes” de la Untref que fue creado en el año 2012 con el objetivo de analizar y documentar experiencias de inclusión de indígenas y afrodescendientes en las Instituciones de Educación Superior en América Latina, así como también de participar en recomendaciones para políticas públicas. El Programa se nutre de la experiencia del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), que se desarrolló entre 2007 y 2012.

En el año 2014, el Programa promovió la creación de un espacio de articulación interuniversitaria llamado “Red Inter-universitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Red ESIAL)”, un espacio en el que actualmente participan más de sesenta universidades de once

países latinoamericanos. También ha organizado cinco Coloquios internacionales sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. En el año 2018 se crea, en el marco del Programa, la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

Esta Cátedra puso en marcha la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (2018-2021),⁸ mediante la cual se desarrollaron en el año 2019 los “Talleres de auto-capacitación colaborativa en análisis, diseño y promoción de actividades para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior”, con la colaboración de universidades e instituciones de Educación Superior (IES) de toda América Latina. Entre los años 2020 y 2021, la Iniciativa realizó dos convocatorias de propuestas de acciones en internet para la Campaña de Erradicación del Racismo en la Educación Superior en América Latina, con el auspicio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (UNESCO-IESALC) y de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Estas acciones han contribuido a instalar el tema en la agenda regional, y a darle visibilidad a las experiencias de lucha antirracista que se vienen generando en distintas universidades de la región.

Las acciones implementadas en las IES, en algunos casos, se apoyaron en procesos ya existentes, en tanto fueron propuestas por núcleos o grupos de trabajo que vienen trabajando en el tema, aunque en su mayoría fueron, de alguna

7. En Argentina existen varios equipos de investigación que producen conocimiento académico sobre afrodescendientes, pero no son abordados en este artículo ya que no trabajan en el tema de afrodescendientes y educación superior.

8. La Iniciativa “se propone contribuir a erradicar todas las formas de discriminación racial en la Educación Superior, poniendo especial énfasis en la erradicación de las formas de discriminación que afectan a las personas y comunidades indígenas y afrodescendientes”.

manera, experiencias pioneras que inauguraron estos debates en las distintas IES.

Imagen 1: Mapa de acciones para la erradicación del racismo en la educación superior.



Fuente: Cátedra Unesco Untref.

También es de destacar la creación de la línea de trabajo “Inclusión y equidad en la educación superior en Argentina. Análisis interseccional de género, clase, “raza”/etnicidad de las trayectorias educativas de afroargentinas/os y migrantes afrodescendientes” del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina que analiza, desde un enfoque interseccional de género, clase, “raza”/etnicidad, las trayectorias educativas de afroargentinas/os y migrantes afrodescendientes.

El campo de las prácticas: iniciativas emergentes gestadas desde los activismos afro en la Educación Superior

Los actores del movimiento participan en espacios de discusión académica, y en distintas oportunidades se han manifestado ante acciones racistas en la educación superior. A continuación,

presentaremos dos experiencias recientes que han sido gestadas desde los activismos afro en la Educación Superior.⁹ En el mes de abril del presente año inició la Cátedra “Derechos de las comunidades negras en Argentina desde una perspectiva afro”, del Departamento de Filosofía de la Facultad de Derecho de la UBA. Se trata de una materia optativa coordinada por dos abogados y activistas afroargentinos: Patricia Gomes y Ali Emmanuel Delgado, ambos egresados de la UBA y gestores de esta iniciativa. La Cátedra tiene una perspectiva afrocentrada en la que se priorizan las voces, la historia, y las referencias teóricas negras, y es dictada por profesoras y profesores afrodescendientes. Al respecto, Patricia Gomez plantea que “la universidad es un ámbito que se caracterizó por silenciar las voces de la comunidad negra, o a lo sumo tenernos como meros objetos de estudio. A través de nuestra propia voz, queremos transmitir nuestros conocimientos desde nuestra propia perspectiva para contribuir en la formación de abogados del y para el pueblo, con conciencia social y también antirracistas” (Oliva, La Nación, 10 de febrero de 2021).

Ali Delgado, por su parte sostuvo:

En mi caso no pude leer a un autor negro hasta el final de la carrera en la última materia, y esto se pudo dar solamente porque la busqué. Tampoco tuvimos profesores ni profesoras negras y el alumnado visiblemente afro es casi nulo. Fue así que en nuestro rol de activistas afrodescendientes pudimos identificar la necesidad de ennegrecer la facultad, institución que está inmersa en la lógica de la academia que ha sido productora y reproductora de los discursos hegemónicos y dominantes de nuestra sociedad, y también lo fue de aquellos que pregonaban la

9. Los actores del movimiento han estado involucrados de manera frecuente en espacios de discusión académica, y también se han manifestado cuando se presentan acciones racistas en la educación superior. Este tipo de acciones si bien son importantes, no serán abordadas en este espacio, ya que focalizamos la mirada en la experiencias que se han concretado a través de Cátedras específicas en la educación superior.

construcción de una Argentina fenotípicamente blanca y culturalmente europea (Campos, Clarín, 28 de febrero de 2021).

El testimonio de Ali permite evidenciar la marcada ausencia de la historia y de las epistemologías negras en los programas académicos de las instituciones de educación superior. La producción intelectual negra es poco valorada o casi desconocida en las bibliografías de los programas académicos (Ocoró, 2019). Claramente, los espacios académicos no permanecen ajenos al racismo que impera en la sociedad. El racismo, enquistado en los espacios académicos, justamente no reconoce el estatus de igualdad cognitiva del otro/a y subalterniza sus conocimientos y su cultura, contribuyendo a acrecentar y reproducir su desigual vinculación en los campos de producción de conocimiento y en las estructuras de la sociedad (Ocoró, 2019).

En una entrevista a Florencia Gómez, activista afroargentina, al preguntársele sobre cuáles piensa que son los métodos más importantes o los más efectivos en la lucha feminista negra, ella menciona:

Creo mucho en la educación autogestiva. Es la educación que damos nosotras mismas porque realmente no hay cuestiones en las escuelas, en la academia, todo lo que aprendes son cosas de gente que realmente viene de la hegemonía blanca... autores blancos, teorías blancas. Hay un montón de cosas que, bueno, estamos todas por el camino de auto educarnos, ¿no? "Che leí este libro que es de una autora negra, o de autores negros". Entonces, esas son las lecturas ya que por ahí a no todos nos es accesible la educación, o ir a una escuela, a una universidad y tener estos hábitos porque las realidades son distintas. (Entrevista realizada por Olivia S. Sabini-Leite, 2019).

Como habíamos mencionado, si bien las demandas por la educación superior no están

enfocadas en el acceso y la permanencia, como ocurre en otros países de la región, sí se dirigen a problematizar el racismo epistémico expresado mediante la falta de inclusión de la historia negra en el currículo de todos los niveles del sistema educativo. Al mismo tiempo, como lo podemos observar en la entrevista a Florencia Gómez, los/as activistas del movimiento generan sus propios espacios educadores, y de producción de conocimiento que potencian la construcción de las identidades afrodiaspóricas. En este punto, resulta muy importante traer a colación el planteo de Nilma Lino Gomes, quien plantea que en Brasil "el movimiento negro es un educador", y evidencia cómo:

Los movimientos sociales son productores y articuladores de los saberes construidos por los grupos no hegemónicos y contra-hegemónicos de nuestra sociedad. Actúan como pedagogos en las relaciones políticas y sociales. Mucho del conocimiento emancipatorio producido por la sociología, la antropología y la educación en Brasil se debe al papel desempeñado por esos movimientos, que indagan el conocimiento científico, hacen emerger nuevas temáticas, cuestionan conceptos y dinamizan el conocimiento (2017, pp. 16-17).

También resulta relevante mencionar que en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, y como producto de la acción organizada de estudiantes afrodescendientes del grupo Omi Obi en dicha institución, la "Cátedra Libre de Pueblos Originarios" pasó a llamarse "Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco". La misma fue aprobada a través de la Resolución Rectoral 015-2020. El grupo Omi Obi está integrado por estudiantes afrodescendientes provenientes de República Dominicana, Cuba, Colombia, Senegal y Argentina.

Fiorelis Ortega, integrante de esta organización y estudiante de la carrera de Trabajo Social, expresa:

Trabajamos lo que es la interculturalidad, el reconocimiento de nuestra ciudadanía y que las personas de la sociedad puedan visibilizar nuestros derechos y nuestros aportes a la sociedad argentina, y también que nos reconozcan en el mundo.

Ambas experiencias, desde lugares diferentes, nos permiten evidenciar cómo el tema empieza a instalarse en la agenda del movimiento afro,¹⁰ y en el caso de la experiencia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, la acción organizada de los/as afrodescendientes se nutre de la participación de migrantes de otros países de la región. De todas maneras, falta avanzar en lo que respecta a la inclusión efectiva de la historia africana y afroargentina en todos los niveles y currículos del sistema educativo. Las IES son espacios fundamentales para contribuir a valorizar la historia africana y afroargentina.

Conclusión

En Argentina, los debates sobre educación superior y afrodescendientes son emergentes, tanto en la agenda académica como en las prácticas de los movimientos afrodescendientes, y es principalmente desde el campo académico que se ha venido instalando la discusión sobre el tema. En la agenda de las políticas públicas el debate aún no ha logrado instalarse, aunque la iniciativa de la reforma a la Ley de Educación Superior camina en esa dirección.

Las políticas de diversidad e inclusión de los grupos étnicos tienen un rol muy importante en el desarrollo de las sociedades. Llevarlas a cabo supone contar con las Instituciones de Educación Superior como un espacio estratégico para generar mecanismos de inclusión, desarrollar acciones antirracistas y ampliar derechos para estas poblaciones. Las IES tienen el desafío de incorporar a las personas afrodescendientes, así como sus tradiciones epistémicas, a los efectos de dar curso a las múltiples demandas de inclusión social de nuestras sociedades, en especial porque en la región existe una inequidad estructural y una deuda histórica hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes. ●

REFERENCIAS

- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1988). El Interés del sociólogo. En P. Bourdieu, *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- CAMPOS, D. (2021, 28 de febrero). Una cátedra quiere ennegrecer el Derecho argentino. *Diario Clarín*. https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/catedra-quiere-ennegrecer-derecho-argentino_0_gI_NLc3br.html
- ÁLVAREZ NAZARENO, C. (2020, 10 de noviembre). Plan Nacional del Decenio Afro en marcha. Argentina también es afro. *Diario Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/304980-argentina-tambien-es-afro>
- DIARIO LA CIUDAD - VECINALES (2011, 7 de noviembre). Miriam Gomes, reescribiendo la historia argentina. <https://laciudadavellaneda.com.ar/miriam-gomes-reescribiendo-la-historia-argentina/>
- LINO GOMES, N. (2017). *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

10. Existen sin duda experiencias previas que no hemos abordado en este artículo como el Programa de Universidad Abierta de la Universidad Nacional de Córdoba del cual hace parte el profesor haitiano de esa misma casa de estudios, Henry Boisrolin, quien creó la Cátedra Libre de Estudios Afro Americanos en el año 2012; y el Programa de Investigación y Extensión sobre Afrodescendencia y Estudios Afrodiaspóricos (UNIAFRO) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSaM), coordinado por la profesora Karina Bidaseca.

- GUAYMÁS, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En D. Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. EQUIDAD RACIAL, Personas Migrantes y Refugiadas (junio de 2021). *Políticas de interacción de las poblaciones afroargentinas, afrodescendientes, africanas, refugiadas y migrantes*. <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/equidad-racial-personas-migrantes-y-refugiadas-0>
- MATO, D. (coord.) (2019). *Educación superior y pueblos indígenas de América latina Colaboración intercultural; experiencias y aprendizajes*. Sáenz Peña: Eduntref.
- OCORÓ LOANGO, A. (2014). *Reconocimiento de los afrodescendientes en la Argentina. Un estudio en perspectiva latinoamericana* (Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso-Argentina).
- OCORÓ LOANGO, A. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 137-157.
- OCORÓ LOANGO, A. (2019, abril-junio). Entre la emancipación y la descolonización: tensiones luchas y aprendizajes de los/as investigadores/as negros/as en la educación superior. *Revista Praxis Educativa*, 15(32). <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5043>
- OLIVA, I. (2021, 10 de febrero) La Facultad de Derecho de la UBA tiene su primera cátedra sobre racismo con perspectiva afro. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/racismo/la-facultad-de-derecho-de-la-uba-tiene-su-primera-catedra-sobre-racismo-con-perspectiva-afro-nid10022021/>
- PÁGINA/12 (2021, 6 de julio). Diputados: por primera vez, en el edificio habrá un retrato de una mujer. <https://www.msn.com/es-ar/noticias/argentina/diputados-por-primera-vez-en-el-edificio-habr%C3%A1-un-retrato-de-una-mujer/ar-AALO8nz?ocid=mailsignout&li=AAgPN3>
- PÁGINA/12 (2021, 3 de marzo). Crean en la UBA una cátedra para difundir los derechos de los afrodescendientes. <https://www.pagina12.com.ar/327226-crean-en-la-uba-una-catedra-para-difundir-los-derechos-de-lo>
- PALADINO, M., Ossola, M., Castro Freitas, A., y Rosso, L. (2016). Pueblos indígenas y educación superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(8). http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/rev_compl.pdf
- SABINI-LEITE, O. S. (2019). Entrevista a Florencia Gónez. Buenos Aires.

LEYES Y DECRETOS CITADOS

- Decreto Nacional 658/2017. Reconoce la importancia del Decenio Internacional Afrodescendiente proclamado por Naciones Unidas.
- Ley N° 24.521. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias.
- Ley 26.852. Institúyese el Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro Nacional
- Resolución 1.055/2019. Creación del “Programa Nacional para la Aplicación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes”

VIDEO

- Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Mar 21, 2019. Unimedia Patagonia. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Aporte desde la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

¿UNIVERSIDADES INCLUSIVAS? DEL MODELO DOMINANTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A LA INCLUSIÓN COMO POSIBILIDAD, DISCURSOS Y PRÁCTICAS

POR LELIA SCHEWE* Y PABLO DANIEL VAIN**

* UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

** IESyH/CONICET, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE MISIONES

La universidad no es *per se* un espacio de inclusión, fue creada como un dispositivo para la formación de las élites y los futuros cuadros de gobierno de los estados, en su mayoría pertenecientes a las clases dominantes, como también de las jerarquías de las iglesias; y en ella se sostienen aún prácticas, que ponen en duda el discurso que se promueve como principio de educación inclusiva.

Aunque en la actualidad existen políticas que muestran intenciones de transformación de los espacios institucionales de la educación

superior (ES) en lugares de oportunidades para estudiantes, como becas y programas específicos de fortalecimiento de la inclusión, se corre el riesgo de construir “una inclusión excluyente”-al decir de Ezcurra (2013)- cuando el aumento de las tasas de ingreso a las universidades públicas, consideradas como una mayor democratización de la ES, no se corresponden con el abandono, el desgranamiento y altos niveles de fracaso académico.

Entendemos que uno de los factores excluyentes, es el modelo dominante en la

enseñanza universitaria¹ que continúa hegemonizando la cotidianidad de las aulas,² y opera como un obstáculo para lograr la permanencia y egreso de los estudiantes,³ con una formación de calidad. Por eso, en este artículo, nos proponemos reflexionar sobre un aspecto del trabajo en las universidades: las prácticas de la enseñanza, como facilitadoras u obstaculizadoras de la inclusión.

Varias preguntas atraviesan nuestras actuales propuestas de investigación,⁴ algunas de ellas refieren a las formas en que se construyen los vínculos con ciertos colectivos estudiantiles: ¿son las universidades espacios que cuenten con condiciones de accesibilidad para estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son las experiencias de estudiantes de pueblos originarios? ¿Encuentran continuidades estudiantes que pertenecen al colectivo LGBTIQA+? ¿Cuál es el impacto de las políticas de sostenimiento de las trayectorias de estudiantes que no cuentan con recursos económicos suficientes y/o pertenecen a sectores sociales vulnerables?

Es posible observar que en tiempos de pandemia, se profundizaron las prácticas excluyentes. Podríamos imaginar que el reemplazo del entorno tradicional de la enseñanza universitaria por un entorno no presencial, produciría en los docentes la necesidad de replantear sus prácticas de enseñanza. Pero varias experiencias estudiantiles –que retomaremos en el artículo– ponen en duda esa

transformación, conduciéndonos a pensar que solamente se trató de cambiar un entorno por otro, con varios riesgos adicionales. Si el estudiantado (colectivo señalado, muchas veces como el responsable de no aprender/estudiar), en estos tiempos pandémicos no cuenta, además, con los medios necesarios para acceder a la virtualidad, queda inmediatamente imposibilitado de continuar su trayectoria en la universidad. Una cuestión que deberán ir solucionando, aquellas instituciones que levantan el discurso de la inclusión.

El modelo dominante en la enseñanza universitaria

Cuando hablamos de modelo dominante en la enseñanza universitaria, partimos de conceptualizar a la enseñanza como espacio social de encuentro entre sujetos, unos que desean acceder a un conocimiento y otros que intentan facilitar ese acceso, en este sentido, la enseñanza es una mediación.

En trabajos anteriores (Cebrián de la Serna y Vain; 2008; Vain, 2011) hemos caracterizado al modelo dominante o hegemónico en la enseñanza universitaria, a partir de los siguientes aspectos que lo constituyen:

- Una enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La insignificación de los conocimientos.
- La tensión teoría-práctica.

1. Luego desarrollaremos el concepto de modelo dominante en la enseñanza universitaria.

2. Por aula entendemos al espacio físico o mediado por materiales y/o tecnologías, en el que se tiende a generar el vínculo alumno-docente-conocimiento, aclaración algo más que necesaria en tiempos de pandemia.

3. Por razones de fluidez lectora se utiliza en este artículo un genérico, sin que esto implique discriminación de género.

4. Proyecto: Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (PIUNI I) Director: Pablo Vain; y Proyecto Inclusión de Estudiantes portadores de discapacidad en la Universidad (PIEDU I). Directora Lelia Schewe. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

- La fragmentación del conocimiento académico
- La concepción externalista de la evaluación
- Una ausencia relativa de lo grupal.

Enseñanza sustentada en la retórica

Recordamos cómo en oposición al enciclopedismo dominante en su época (pensamiento que ha reducido su incidencia, pero lejos está de abandonar el territorio educativo), Dewey impulsó una sugerente postura acerca de la importancia de la experiencia en el proceso de aprender. Esa línea, a la que se caracterizó como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” destaca, la centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mismo, garantiza el aprendizaje. Sin embargo, el enciclopedismo que combatía Dewey, que sigue siendo usual en la enseñanza, se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones” (Celman, 1994: 58). Dicho de otro modo, enseñamos con un discurso, cosas que deben realizarse.

El docente como concesionario autorizado de la verdad⁵

Lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, la universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilita en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social. Esta cuestión, se vincula a la relación entre poder y verdad, ya que como afirma Foucault “cada sociedad tiene su régimen de verdad; es

decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos” (1990: 143). Esta configuración del rol docente, como concesionario autorizado de la verdad, se enlaza con los mecanismos de producción de verdad y la legitimación de quienes son los habilitados para discernir entre lo falso y lo verdadero.

La in-significación de los conocimientos

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “(...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior” (1993: 28) y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, “esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración” (Edwards, 1993: 28). Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo. Un ejemplo de cómo la enseñanza en la universidad no promueve el aprendizaje significativo, podemos encontrarla en esta cuestión:

La organización curricular basada en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas lleva a preguntarse sobre el modo en que las currículas provocan relaciones de exterioridad entre los ingresantes

5. Agradecemos a la socióloga mexicana y amiga Anita Barabtarlo, habernos facilitado este concepto.

y los contenidos de los programas de las asignaturas. Un alumno que se piensa Ingeniero Forestal difícilmente establezca una relación significativa con conocimientos de Matemáticas, Física y Química, en su forma de ciencias básicas. El supuesto subyacente parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno, algo totalmente discutible desde las psicologías cognitivas. Una reorganización de los diseños curriculares permitiría generar un vínculo de interioridad de los estudiantes con los conocimientos (Vain, 2020, p.31).

La tensión teoría-práctica

En otro trabajo, afirmamos que:

La impronta tecnocrática asignada mayoritariamente al quehacer profesional, que pone su acento en la resolución de problemas apelando exclusivamente a la racionalidad técnica (Schön; 1992), reduce sustancialmente el desarrollo de competencias para resolver tipos de situaciones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica, combinando para su solución: las reglas de la racionalidad técnica y formas de operar que suponen la resolución de conflictos. En esa dirección, se visualizan escasas proposiciones que tiendan a desarrollar prácticas que apunten a la toma de conciencia de los efectos que las mismas producen. Prácticas que desarrollen la capacidad de evaluar sus implicancias éticas y políticas; impulsando la reflexión sobre el futuro quehacer profesional y la consideración de que toda profesión - por más técnica que parezca - supone siempre la toma de decisiones axiológicas (Vain, 2008, 124.).

La fragmentación del conocimiento académico

Otro de los problemas actuales de la enseñanza universitaria es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido un efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se segmentan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Esto provoca que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces, la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

La concepción externalista de la evaluación

La concepción externalista de la evaluación, implica una evaluación desgajada de los procesos de enseñar y aprender. Divorcio que se constituye en el cimiento de un oficio del alumno orientado a acreditar, más que a aprender; reforzado por el sistema meritocrático prevalente en la universidad. Habitualmente se pondera el “rendimiento académico” a partir del promedio de calificaciones. El alumno “exitoso” es aquel que obtiene altas calificaciones, sin considerar las condiciones contextuales de cada sujeto y cómo operan las mismas para facilitar u obstaculizar el aprendizaje, como tampoco se evalúan los procesos que atraviesa cada estudiante, en la tarea de aprender.

Vélez nos indica que “la relación de extrañamiento con el conocimiento se caracteriza por

concebirlo como algo ajeno, es algo de otro y para otro; fragmentos de saber para decir o contar, un salvoconducto para aprobar” (2002: 11). Ese “para otros” se refuerza, cuando las actividades de evaluación están disociadas de los procesos de enseñar y aprender. Además, sostenemos “que la evaluación de los aprendizajes en la universidad está fuertemente signada por la mirada meritocrática del examen, como control social, así como también impregnada por la concepción tecnológica de la medición” (Vain, 2016: 26).

Una ausencia relativa de lo grupal

A partir de la noción de dispositivo grupal, Souto sostiene, como primera aproximación al concepto de grupo de aprendizaje, que podría caracterizarse a esta entidad como “...una estructura formada por personas que interactúan en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de la interacción de sus miembros” (Souto, 1993: 55). El reconocimiento de la importancia de la actividad grupal supone incorporar, a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, el análisis de la dinámica grupal.

Un concepto importante de destacar en relación al grupo como contexto de aprendizaje, es que –tal como afirma White– es central considerar “lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química –o mejor, la alquimia– de la cooperación humana” (1991: 11). Esta presentación de White nos conduce directamente hacia otro eje central de este enfoque: el aprendizaje cooperativo o social. No obstante, la relevancia de lo grupal en los abordajes cooperativos y colaborativos, se observa, en el modelo hegemónico de enseñanza en la universidad, una ausencia relativa de lo grupal.

Trayectorias universitarias, algunas pinceladas

En nuestros procesos de investigación trabajamos con narrativas (Schewe y Vain, 2021) que

confirman que ser estudiante es una experiencia única, singular, que se configura en un determinado contexto. En este sentido es interesante relevar, a partir de los relatos de quienes son protagonistas de estos procesos, sus voces.

Al inicio de este artículo nos preguntamos ¿son las universidades espacios que cuenten con condiciones de accesibilidad para estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son las experiencias de estudiantes de pueblos originarios? ¿Encuentran continuidades alumnos que pertenecen al colectivo LGBTQIA+? ¿Cuál es el impacto de las políticas de sostenimiento de las trayectorias de estudiantes que no cuentan con recursos económicos suficientes y/o pertenecen a sectores sociales vulnerables? A continuación vamos a presentar algunas pinceladas, surgidas de nuestras investigaciones, que permitan colocar algunas particularidades de esos colectivos en relación con su inclusión en la ES; e interrogantes vinculados al modelo dominante en la enseñanza universitaria.

Pueblos indígenas y educación superior

Núñez (2012) señala que el ingreso y permanencia de estudiantes guaraníes en instituciones de educación superior plantea diversos problemas, pues las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado en el campo universitario implica, no sólo el paso por el sistema educativo formal sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares y extraescolares. Si bien podríamos abordar varias de las características del modelo dominante, en relación con los estudiantes indígenas, nos formulamos estas preguntas: cuando el docente se asume como “concesionario autorizado de la verdad”, ¿tienen lugar en esas verdades los saberes, los esquemas de percepción y apreciación incorporados por estos alumnos en el marco de sus culturas? ¿Los contenidos de las asignaturas desarrolladas desde una mirada “unicultural” contribuyen a que los estudiantes

indígenas logren la vinculación de esos contenidos con experiencias, hechos u objetos y la implicación afectiva para establecer relaciones con los saberes y sentidos de sus aprendizajes anteriores, en sus culturas originarias?

La educación superior en espacios transfronterizos

El análisis de los diversos colectivos, que hemos abordado en nuestras indagaciones, incluye para el caso de nuestra universidad una peculiaridad: la situación de los estudiantes que provienen de otros países limítrofes.⁶

Abordar la educación superior en espacios transfronterizos implica pensar al sujeto desde una mirada integral-cultural y de relaciones con el otro y los otros; es decir, instituciones y sujetos en interacción, atravesados por representaciones, códigos, normativas y pautas en constante articulación/adeacuación. Esto permite, en principio, repensar desde el sentido común, los dispositivos institucionales con los que la universidad, los docentes y la comunidad universitaria disponen para recibir y sostener en el tiempo a los estudiantes transfronterizos, que deciden participar en la formación superior en un lugar distinto, a veces parecido, a veces diferente según el origen de cada uno de ellos (Benítez y Bogarín, 2018: 389).

Es importante destacar que no se trata, necesariamente, de inmigrantes en el sentido usual, porque estos estudiantes que habitan espacios transfronterizos, muchas veces viven en su país de origen y estudian en el país limítrofe. Esta inestabilidad permanente, que implica el cruce casi cotidiano de la frontera, genera en

algunos estudiantes dificultades para establecer vínculos con sus compañeros y una suerte de desarraigo discontinuado. Así lo explica un estudiante que entrevistamos en nuestras investigaciones:⁷

(...) mucha relación en los primeros años no hice, poco y nada grupos de trabajo para materias, y hasta ahí, porque por mi propia realidad, yo venía solamente para la cursada y ya me volvía... sobre todo con compañeros que no son de Posadas, que son con ellos con quienes encontramos más puntos en común, la cuestión de extrañar el lugar de origen, o sentirse en esa indecisión de sentirte parte o sentirte afuera, no solo en términos de la ciudad, sino de la misma universidad, del mismo grupo. (Estudiante transfronterizo)

En relación con los estudiantes “transfronterizos” caben similares interrogantes respecto a algunas cuestiones planteadas para los alumnos indígenas cuando el docente se asume como “concesionario autorizado de la verdad”: ¿tienen lugar en esas verdades los saberes, los esquemas de percepción y apreciación incorporados por estos alumnos en el marco de sus identidades nacionales y culturales? ¿Los contenidos de las asignaturas desarrolladas desde una mirada nacional contribuyen a que los estudiantes extranjeros logren la vinculación de esos contenidos con experiencias, hechos u objetos y la implicación afectiva para establecer relaciones con los saberes y sentidos de sus aprendizajes anteriores en sus comunidades nacionales? Pero nuestras investigaciones han abierto otra pregunta, surgida del relato de un estudiante de un país vecino, en relación con algunas actitudes de un docente, respecto a su nacionalidad. Dicho estudiante nos relataba las “bromas” y

6. Cabe recordar que la Universidad Nacional de Misiones, ubicada en el nordeste de nuestro país, está enclavada entre Brasil y Paraguay.

7. Los textos escritos en cursiva, pertenecen a las voces de los entrevistados.

los “chistes” de ese profesor, asentados en una caracterización frecuentemente de los paraguayos, que circulan en la sociedad posadeña.

Acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión

La educación es uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes de la actualidad, es la herramienta que permite generar más oportunidades y es el camino para el desarrollo humano y social en Argentina y Latinoamérica. Sin embargo; en Argentina, como en gran parte del mundo, han transcurrido varios siglos en los cuales el objetivo principal del sistema universitario era formar a las élites gobernantes.

La transformación de la universidad, que se produce durante la modernidad, marca la transición de una institución eclesíastica hacia una institución que: a veces prioriza la formación profesional (modelo francés o napoleónico) y otras veces la investigación (modelo alemán o humboldtiano); y que en muchos casos, se responsabilizará de formar los cuadros técnicos necesarios para desarrollar el proceso de industrialización y el nuevo estado burgués. Este cambio de la universidad, que comienza a transformarse en universidad de masas, no puede explicarse con independencia de la génesis y emergencia de la escuela. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos.

La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) realizada en Córdoba del 11 al 14 de junio de 2018 refrendó:

(...) los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación

Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado (CRES, 2018: 6)

Sin duda, asumir la ES como un derecho humano, pone en tensión el modelo fabril, característico de la educación de masas y provoca en nosotros las siguientes preguntas. ¿Es el mito de la masividad el que no permite generar otra alternativa que las clases expositivas y así reforzar la idea de una enseñanza sustentada en la retórica? ¿Es posible promover aprendizajes significativos, cuando no conocemos a los estudiantes y los pensamos como un alumno genérico, ignorando sus trayectorias y sus biografías? ¿La concepción externalista de la evaluación, basada en la medición, los tests y las “pruebas objetivas” no es consecuencia del modelo fabril, de una pedagogía de la cadena de montaje? ¿Se puede estructurar una didáctica de lo grupal en un contexto de masividad? ¿Cómo?

Todo lo expuesto en este apartado, nos remite a pensar que enseñar en la universidad y hacerlo bien, presupone además de buenas prácticas, un compromiso ético y político: contribuir a plasmar el “(...) postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal” (CRES, 2018: 6).

Existe una tensión entre masividad y calidad, pero también entre elitismo y democratización. Si pensamos que el acceso a la universidad es un derecho universal, entonces no podemos representarnos una universidad que produce un pequeño grupo de excelentes egresados. Tenemos que apuntar a lograr que las universidades produzcan muchos egresados excelentes. (Oeyen y Giménez, 2019: s/n)

Estudiantes pertenecientes al colectivo LGBTIQ+

En el contexto que analizamos, la educación universitaria también ha servido de sostén y

reproductor del sistema heterocispatriarcal que naturaliza las desigualdades y que aún no permite cuestionar las violencias hacia los colectivos de sexualidades denominadas aún “disidentes” (Schewe y Vidales, 2019). Los avances alcanzados en materia de derechos sexuales, así como su expresión curricular en el campo de la educación, no son reconocidos formalmente y se recae en reduccionismos a la hora de generar espacios en las universidades.

La educación formal no sólo ha regulado las identidades y los cuerpos según una versión hetero(cis)normada. Fundamentalmente, ha colocado en el terreno de la abyección a una serie de cuerpos indeseables e inhabitables: los cuerpos de las adolescentes embarazadas, los cuerpos travestis y trans, los cuerpos violentados por el aborto insalubre y penalizado, los cuerpos marcados por el racismo y las distintas formas de discriminación y violencias por orientación sexual y/o identidad y expresión de género, los cuerpos abusados, los cuerpos con VIH/Sida (Vidales, 2017: s/n).

Los espacios de educación superior presentan tradiciones discursivas, metodológicas, teóricas, que no contemplan aún las “experiencias otras”. La mayoría de las experiencias de estudiantes pertenecientes al colectivo LGBTIQ+ intentan ser invisibilizadas, las mujeres e identidades feminizadas se encuentran ausentes en las agendas y no se formalizaron los espacios para la Educación Sexual Integral (ESI). También se encuentran situaciones de abuso de identidades y sexualidades disidentes, cuyas denuncias aún no encuentran respuestas. Como alternativa a esas situaciones, se han creado colectivos de acción y militancia, que pretenden concientizar y crear acciones para eliminar la discriminación.



Estudiantes con discapacidad

Resulta interesante mirar con detenimiento, cómo con la aparición de movimientos de acción de estudiantes con discapacidad se generan antagonismos con el modelo dominante que describimos anteriormente. En uno de los casos que relevamos, un movimiento estudiantil (el primer movimiento de estudiantes con discapacidad que cursan carreras de educación superior, en la provincia donde se creó) sostiene que sus acciones de lucha aún son motivos de burla y generan actitudes paternalistas por parte del personal no docente y docente de las instituciones donde militan. Lo contradictorio aparece cuando esos mismos trabajadores de la

universidad son quienes proponen la inclusión como principio de las dinámicas universitarias.

La tesis de maestría de Verónica Rusler (2020) es interesante para recorrer algunas perspectivas y acciones con respecto a la discapacidad en las universidades. La autora propone un recorrido por “(...) procesos de institucionalización a través de diferentes dimensiones como la visibilización, la transversalización y la curricularización desde una lectura que propone identificar movimientos de inclusión-exclusión y la participación en ellos de las personas con discapacidad” (2020: 38), retomando debates que dan cuenta de una creciente producción de las universidades.

Las particularidades que presentan las trayectorias de este colectivo están vinculadas a la accesibilidad, tanto de los espacios físicos, como del currículum. La accesibilidad, en este caso, es la posibilidad de circular por los espacios y formar parte de las propuestas de cada asignatura, sin la necesidad de una mediación de terceros.

En este sentido, se vuelve indispensable que las universidades contemplen acciones como la provisión de apoyos: interpretación en Lengua de Señas Argentina (LSA), señalética en Sistema Braille, configuraciones de apoyo. En nuestras indagaciones, estudiantes con discapacidad han afirmado que la necesidad de apoyos termina resolviéndose por las voluntades de sus compañeros, porque no existen políticas universitarias que se implementen para cubrir esas necesidades:

Una compañera estaba teniendo problemas para escuchar, las dificultades que tenía para cursar, eran que iba a clases, pero no entendía porque no le hablaban de frente, visualmente yo puse lo mío, yo tengo mis compañeras que me están ayudando, pero igual, puede ser que si alguien no consigue amigas y entonces ¿quién va a ayudar? Un compañero necesitaba movilizarse en ascensor, pero cuando quiere pasar, le

pasan trescientas personas por delante y lo dejan ahí. En la oficina [de responsables de políticas] nos trataron como niños, nos decían que nos iban a escuchar, nos mandaban al psicólogo, “si, te escucho”, y después, todo quedó ahí, nadie hace nada, nadie se mueve. (Estudiante con discapacidad)

La inclusión en tiempos de pandemia (¿el amor en los tiempos del cólera?)

Una de las consecuencias más notables de la clausura de las puertas fue, en efecto, la súbita separación en que quedaron algunos seres que no estaban preparados para ello.

ALBERT CAMUS.

La peste

A modo de preguntas finales, podríamos intentar explorar qué ofrecen las universidades en tiempos de pandemia para que ese acceso sea posible.

Gobernantes, políticos, ensayistas, científicos, entre otros, han inaugurado un discurso que configura una suerte de realidad pandémica/postpandémica, formulada en términos de un supuesto “efecto develador del COVID-19” que nos habría permitido reconocer muchas de las grandes problemáticas que afectan nuestro mundo: hambre, pobreza, enfermedades endémicas, desequilibrio ecológico, desempleo, violencia y violencia de género, cambio climático, guerras, migraciones compulsivas, discriminación étnica, de género, diversidad sexual y/o por discapacidad; acceso: al agua, la energía, la salud, la vivienda, la educación, el arte, etc. Efecto develador que estaría tranquilizando –por vía de la extorsión de la culpa– nuestras conciencias, ya que antes no podíamos percibir lo que ahora vemos. “¿Cuántas veces puede un hombre mirar hacia otro lado pretendiendo que no ve nada?”, se

preguntaba Bob Dylan a inicios de los años 60 del siglo pasado. (Yarza de los Ríos y Vain, 2020: 282).

Nos provoca desconfianza el supuesto efecto develador que para muchos es/será un beneficio inesperado de la pandemia; porque –supuestamente– al poner en evidencia ciertos aspectos negativos del accionar de la especie humana, se producirían grandes transformaciones que cambiarían el destino de la humanidad. Así, lo pensaba al inicio de la pandemia Slavoj Žižek: “Pero quizás otro virus ideológico, y mucho más beneficioso, se propagará y con suerte nos infectará: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del estado-nación, una sociedad que se actualiza a sí misma en las formas de solidaridad y cooperación global” (2020: s/n).

Más allá de la polémica en torno al futuro de la especie humana, en relación con la pandemia; podemos intentar un ejercicio de imaginación, volcado hacia nuestro mundo universitario.

Sin lugar a dudas, la brecha digital –que es una brecha producida por la desigualdad social– aumentará el desgranamiento, abandono y/o deserción de los estudiantes vulnerables a la marginación y exclusión. Pero otra cuestión, relacionada al modelo dominante de la enseñanza universitaria, se produce en la adopción fuertemente compulsiva de la educación a distancia o virtual, a causa del COVID 19. En un escrito solicitado por uno de los gremios docentes universitarios de nuestro país, decíamos:

En primer lugar, pretendo colocar bajo sospecha un mito sobre el cual se edifica buena parte de la educación universitaria: que la sola presencia de docente y alumno en un mismo espacio físico es garantía del aprendizaje, en la medida en que el alumno pueda acceder a la disertación del docente. Por eso, cuando el alumno es una

virtualidad que aparece repentinamente en el teléfono o la computadora haciendo alguna consulta; cuando es sólo una representación necesaria para diseñar un material didáctico; cuando no forma parte del habitual paisaje universitario, de aulas más o menos pobladas de rostros paradójicamente desconocidos, que –sin embargo– crean la ilusión de interacción, de relación docente-alumno, de prácticas colectivas; cuando el alumno no está allí, emergen estrategias y modalidades que apuntan a buscarlo, a conocerlo, a definirlo. (Vain, 2020: 6)

Algunos estudiantes que manejan las tecnologías necesarias para la educación virtual, se encuentran en condiciones de continuar sus trayectorias universitarias. En este sentido, es necesario revisar el concepto y el uso de la accesibilidad Web. Una investigación reciente de la Universidad Nacional de Quilmes y la organización Asociación por los Derechos Civiles indica que la accesibilidad Web,

(...) posibilita el acceso directo a información sin mediación de terceros, favorece una mayor participación social, cívica y cultural. Teniendo en cuenta los avances que caracterizan al siglo XXI, la accesibilidad y el acceso a la información son conceptos indivisibles que permiten que todo ciudadano ejerza de modo efectivo su ciudadanía a través de la toma de decisiones autónomas en la práctica de la democracia. Desde esta perspectiva, la cadena argumental que relaciona acceso a la información con ejercicio ciudadano autónomo constituye un punto clave para entender que la ciudadanía digital debe promover la ampliación democrática por parte de toda la población de un Estado Nacional, sin distinciones ni segregaciones. (Toledo, *et al*, 2019: 33)

El interrogante es cuántos de los estudiantes que asisten a las universidades están en condiciones de acceder y tomar decisiones como ejercicio de autonomía, por un lado; y también cabe preguntarse si debido al aislamiento y el distanciamiento, se ha construido un nuevo perfil de estudiante, que responde a una forma diferente de vivir la experiencia de la universidad: estudia solo, tiene los medios suficientes para hacerlo, maneja herramientas tecnológicas y responde a los criterios corporales

hegemónicos. En este sentido, “¿saldrá ‘la normalidad’ de su propio aislamiento?” (Schewe y Pérez, 2020); ¿es posible construir experiencias transformadoras en las universidades aún en circunstancias adversas que implica la pandemia? ¿Se podrá trascender el modelo dominante de la enseñanza universitaria hacia experiencias otras para todos los estudiantes?

Sin lugar a dudas, la inclusión universitaria como posibilidad, está bajo sospecha. ●

BIBLIOGRAFÍA

- BOGARIN, D. y Benitez, S. (2018). La educación superior en espacios transfronterizos en Loss, A. y Vain, P. *Ensino Superior e inclusão. Palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais*. Curitiba: CRV.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y Vain, P. (2008). *Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. Pixel Bit. Medios y Educación, (32), 117-129
- CELMAN, S. (1994). *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. IICE. (Año III N° 5) Buenos Aires. Pág. 56-62
- EDWARDS, V. (1993). *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Colombiana de Educación, (27), 23-68.
- EZCURRA, A. (2009). *Educación universitaria, una inclusión excluyente*. Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Río Cuarto. <http://www.ideas.org.ar/empezar-descargamiento/foro-de-educación-superior/6-educación-universitaria-una-inclusión-excluyente>
- FOUCAULT, M. (1990). *Diálogos sobre el poder*. Alianza, Buenos Aires.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC). *DECLARACIÓN FINAL DE LA III CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRES)*. CÓRDOBA, 2018.
- NUÑEZ, Y. (2012). *Educación Superior e Interculturalidad en Misiones-Argentina*. Textos y Debates, (21), 59-74.
- OEYEN, M. y Giménez, B. (2019). Acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión en la universidad (Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad-PIUNI) en Aguirre, J. Proasi, L y De Laurentis, C. (Comp.). *Acta de Comunicaciones. Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*. AIDU. Universidad Nacional de Rosario.
- RUSLER, V. (2020). *Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas: ser para dejar de ser*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17053>
- SCHEWE, L. y Pérez, A. (2020). *Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? en Sociales y Virtuales (7)*.
- SCHEWE, L. y Vain, P. (2021). *Deconstruir al sujeto de la discapacidad, construyendo narrativas* en Danel, P.; Pérez, B. Ramírez y A. Yarza de los Ríos (Comp.). *El sujeto de la discapacidad en las producciones latinoamericanas*. UNLP/ CLACSO.
- SCHEWE, L. y Vidales, H. (2019). *Despatriarcalización del currículum y educación de personas con discapacidad:*



interseccionalidades, resistencias y desobediencias en la educación superior. Ponencia presentada al 1er Congreso Regional de Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género. Universidad Nacional del Nordeste. Mimeo.

- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TOLEDO, G.; Aguerri, M.; Rapanelli, A.; Zorz, S.; Gallardo, H.; Canto, S.; Pignataro, M.; Schewe, L. y Fernández, A. (2019). *Personas con discapacidad y el acceso a los servicios de la información y la comunicación. Recomendaciones a partir de un estudio exploratorio realizado en la región del cono sur*. UNQ, Bernal.
- VAIN, P. (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en *Trayectorias Universitarias*, Vol. 2 (2), 20-26
- VAIN, P. (2020). *¿Educación universitaria a distancia(miento)?* IEC/CONADU, Buenos Aires.
- VAIN, P. (2020). El oficio del alumno en la universidad en Elichiry, N. (Comp.). *Aprender en la Universidad Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimientos*. UBA, Buenos Aires.
- VAIN, P. (2021). Innovaciones en las propuestas didácticas de la educación superior. Módulo del Espacio curricular Práctica de Intervención Académica (PIA) de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP a distancia. Convenio CONADU-UNLP.
- VÉLEZ, G. (2002). *Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Río Cuarto: Editorial UNRC.
- VIDALES, H. (2017). *Consideraciones en torno a la influencia de los contextos de procedencia en la construcción del oficio del alumno*. Ponencia presentada al Primer Encuentro de Movilidades y Diferencias en la Región Transfronteriza. FHyCS, IESyH.
- WHITE, S. (1991). Prólogo en Newman, D.; Griffin, P. y M. Cole. *La zona de construcción del conocimiento*. Morata, Madrid.
- YARZA DE LOS RÍOS, A. y Vain, P. (2020). Discapacidad y pandemia. Viejas y nuevas normalidades bajo sospecha en Uribe Tirado, A. (Comp.). *Polifonía para pensar una pandemia*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- ŽIŽEK, S. (2020). Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de 'Kill Bill' y podría conducir a la reinención del comunismo. En AA.VV. *Sopa de Wuhan*. La Plata. ASPO.

MASCULINIDAD Y UNIVERSIDAD. ESCENAS EN BAÑOS, AFECTOS INTENSOS, DESAFÍOS POLÍTICOS

POR RAFAEL BLANCO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI/
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET

Para pensar las relaciones entre universidad y masculinidad parto de una escena cotidiana¹. Es junio de 2019, la pandemia del Covid19 aún no asomaba y nada anticipaba el largo receso posterior sobre las posibilidades de presencialidad. Las rutinas académicas, activistas, la sociabilidad en los pasillos, las aulas y los bares, los debates políticos en épocas de campaña electoral en Argentina, toda esa textura, se expresaba con pulso propio en la intensidad diaria de las universidades públicas. Luego de una clase en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en el turno noche, me dirijo a un baño de la planta baja y, al ingresar, me topo con una leyenda en letras negras impresas en aerosol sobre la pared del fondo. La frase es lo primero que se veía en el ingreso, por su

ubicación espacial y por la espectacularidad del tamaño de las letras: “Deconstruite MACHO!”, con la palabra macho escrita en mayúsculas. A la derecha, sobre los mingitorios, se podía leer también “Organizate”.

Lejos del susurro de algunas escrituras tenues que copan las puertas de los cubículos en los baños, puertas que son un umbral que da paso a la privacidad y en las que predominan las preguntas, los consejos, incluso el humor, el flirteo, los chismes y rumores, en cambio, en este graffiti aparecía la arrogancia del discurso imperativo, la urgencia de la exclamación, la centralidad del primer plano: era imposible acceder a ese espacio e ignorar la inscripción. Esta escritura, en su enunciación, retiene dos rasgos que me interesa retomar para pensar las

1. Agradezco a Luciano Fabbri del Instituto de Masculinidades y Cambio Social que me haya facilitado la información del relevamiento en curso sobre Políticas sobre Masculinidades en el Sistema Universitario. También a Carolina Spataro y Daniel Jones por sus comentarios y sugerencias.

relaciones entre universidad y masculinidades: la ubicación en una especialidad particular de la territorialidad universitaria y el destinatario que privilegian, los baños de varones², y la inscripción de ese discurso en el marco más amplio de ese “estado deliberativo” sobre géneros y sexualidades –al decir de Pablo Semán– que viene conmoviendo “lo que conocimos en otra época como las entidades inmutables del sexo y el género” (2015: 1). Este estado deliberativo ha adquirido en las universidades públicas contornos específicos, principalmente, a partir de la visibilización y búsqueda de erradicación de las violencias sexistas. También, como retomaré más adelante, es a partir de este avance del debate universitario que han comenzado a proliferar las expresiones de resistencia a estas transformaciones, cuando no abiertamente su impugnación, un intenso odio y nuevas formas de violencia.

Si las escrituras en las paredes son una práctica recurrente en la discursividad política, en cambio la “agenda de géneros” –por nombrar un heterogéneo espectro temático, de la adhesión y productividad teórica y política a la denuncia de la “ideología” que corrompe la neutralidad y universalidad– constituye un rasgo del presente y de relativa novedad en la vida universitaria. La de masculinidades, dentro de esta, conforma un desarrollo aún más reciente que atraviesa los espacios de activismo, la producción académica y de manera incipiente las apuestas institucionales. Como propone Luciano Fabbri, la conceptualización crítica sobre las masculinidades tiene por objetivo desmontar el “dispositivo de poder orientado a la producción social de varones cis hetero, en tanto sujetos dominantes en la trama de relaciones de poder generizadas” (2021: 27). Es en esta clave

que puede pensarse el “Deconstruite macho” referido que tomo como puntapié en este artículo para, en primer lugar, caracterizar en qué ha cristalizado el debate actual sobre las masculinidades en las universidades. Y desde la caracterización de *dispositivo de la masculinidad* referido quisiera proponer algunas zonas menos exploradas para pensar otras derivas hacia las cuales conducir la atención analítica y, por qué no, las energías políticas (y afectivas).

Del silencio al hartazgo

¿De dónde surge “Deconstruite macho”? ¿Cuáles son las condiciones de emergencia de esta consigna? El foco principal tanto de los activismos como también de las estrategias institucionales en torno a la agenda de las masculinidades se orienta a contrarrestar las violencias sexistas en los espacios universitarios, usualmente denominadas “violencias de género” y que, metonímicamente, se expresan como “contra las mujeres”. Esta atención atañe al desarrollo y perfeccionamiento de instrumentos (centralmente, los protocolos o procedimientos para regular el tratamiento de las denuncias, y generar acciones de prevención y sensibilización), como así también a una diversidad de dispositivos, formales e informales, que se inscriben en lo que de un modo general podemos llamar las “retóricas de la deconstrucción” en el que los talleres de reflexión *con* o *entre* varones se destacan como la forma más recurrente.

Las violencias sexistas en el ámbito de las universidades han estado mayormente invisibilizadas y tramadas por el silencio y las complicidades. Hace menos de una década que existen en nuestras universidades públicas mecanismos para atender a estas situaciones y el

2. A diferencia de otras facultades de la UBA, como la de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU), y de experiencias en otras universidades como las nacionales de Rosario, Córdoba o La Plata que han implementado “baños sin distinción de género”, los baños aquí son binarios, separados en la tradicional distinción entre varones y mujeres.

derrotero de estos instrumentos es vertiginoso. En 2014 se establece el primer procedimiento en la Universidad Nacional del Comahue, denominado “Protocolo de intervención institucional ante denuncias por situaciones de violencia sexista en la UNCo”. Al año siguiente, en coincidencia con los acontecimientos del “Ni una menos”, son cuatro las instituciones que impulsan estos procedimientos, entre ellas las universidades más antiguas y populosas del país: Córdoba, Buenos Aires y La Plata, además de la Universidad Nacional de San Martín. El crecimiento de estos instrumentos se acelera: en 2016 se impulsan otros seis, en 2017 son trece, en 2018 una decena y once en 2019, hasta llegar a los 50 actuales en 56 casas de estudio públicas nacionales (Moltoni, Bagnato, Blanco, 2021). Es en 2015 también cuando se conforma la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias. Esta organización de carácter nacional fue autoconvocada por representantes de distintas universidades nacionales con el objeto de desarrollar e impulsar herramientas para erradicar las violencias sexistas en las universidades (Moltoni, 2018). Tres años más tarde la Red se institucionalizó en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y es allí cuando toma su actual denominación RUGE; actualmente está articulando, también, las capacitaciones en perspectiva de género amparadas en la Ley Nacional Nº 27.499 (2019) conocida como “Ley Micaela” en las universidades nacionales.

Este fuerte impulso de la agenda contra las violencias estuvo dado por el involucramiento de estudiantes, principalmente mujeres cis, lasbianas y varones gays, y grupos y organizaciones estudiantiles que desde mediados de los años 2000 tensionaron los repertorios y causas militantes tradicionales del activismo estudiantil en favor de una progresiva politización de la intimidad en el ámbito universitario y la transformación del orden público (Blanco, 2014). Ese

impulso fue dado en sinergia con académicas feministas, muchas que venían desde hace más de tres décadas construyendo lo que hoy conforma el amplio espectro de las perspectivas generizadas del conocimiento (Barrancos, 2013): estudios de las mujeres, de género o feministas, teorías *queer*, estudios sobre sexualidades, entre otros. Pero si interesa marcar el rápido desarrollo institucional que la agenda de las violencias suscitó y los sujetos y grupos que la impulsaron es porque da cuenta no sólo de la urgencia de la demanda sino también del clima afectivo que la motorizó: el hartazgo. Como señalan Mariana Palumbo y Olivia López (2021), este hartazgo no es sólo individual, sino que es colectivo en la medida en que constituye un factor de cohesión de feministas y mujeres cis que no necesariamente se reconocen como tales, y que se configuraron como una comunidad emocional en pos de accionar políticamente contra las violencias cotidianas.

Los alcances de este hartazgo no se han agotado en la sanción de protocolos contra las violencias, instrumentos que incluso se han revelado insatisfactorios para las demandas de atención y reparación, sino que han buscado conmover las desigualdades generizadas más estructurales de los espacios universitarios: las diferencias de acceso por géneros a cargos docentes de jerarquía, de gobierno y gestión; las asimetrías en el terreno del conocimiento, con la crítica al carácter generizado y por lo tanto no neutro; los abismos en la toma y la circulación de la palabra en los paneles, asambleas o intervenciones públicas. A manera ilustrativa y no exhaustiva que fue desarrollada de manera más detenida en otro texto (Blanco y Spataro, 2019), como signo de un proceso que se desarrolla en otras casas de estudio, el Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UBA resolvió en el 2018 otorgar “declaraciones de interés institucional” exclusivamente a aquellas actividades o eventos académicos

que incluyan al menos un 30% de participantes mujeres³. Por su parte, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la misma universidad modificó el Reglamento de Concursos de Auxiliares Docentes con el objeto de instruir al jurado para programar la fecha de prueba de oposición y vista de antecedentes, teniendo en cuenta los períodos de licencia de aquellas postulantes que se encuentren usufructuando una licencia por maternidad⁴. En 2021, la Facultad de Ciencias Sociales aprobó una resolución que estipula que en la conformación de los jurados de tesis de posgrado, en ningún caso los jurados podrán estar integrados exclusivamente por varones cisgénero, práctica harto habitual, y deberán incluirse necesariamente en la designación de titulares mujeres cis y/o personas de identidad trans; en el mismo sentido se expresa para la conformación de comisiones de posgrado, comités de eventos, equipos editoriales de revistas, comisiones de evaluación de convocatorias y demás cuerpos colegiados evaluativos⁵. En el terreno de la vida estudiantil, la consigna de un agrupación que impulsaba la “Pandilla Feminista” para las elecciones de 2019 en la Facultad de Psicología de la UBA condensa algunos rasgos de este espíritu epocal: “más autoras mujeres en nuestro plan de estudios. Perspectiva transversal [de género] en la cursada. Protocolo [contra las violencias]: ¡implementación ya!”⁶

Las estrategias en torno a las violencias han movilizado también la pregunta no sólo respecto a *cómo proceder* ante un hecho en las casas de estudio sino también *qué hacer* con quienes perpetran una situación de violencia, lo que se ha traducido en el habla coloquial en “qué hacer con los varones violentos”. Inicialmente las propias agrupaciones estudiantiles

organizaron estos espacios, en el que “compañeros denunciados” las más de las veces mediante mecanismos informales como el denominado *escrache*, son invitados a participar en “círculos” o espacios de reflexión de participación voluntaria. No obstante, en el último tiempo las propias instituciones han encarado estrategias en este mismo sentido: formativas, de sensibilización, de intercambio o de “reeducación”, tales como el “Trayecto curricular de posgrado de abordaje y tratamiento de varones que ejercen violencia” en la Universidad Nacional de Tucumán; “Masculinidades y abordajes de las violencias machistas con varones universitarios” en la Universidad Nacional de Rosario o “Masculinidades sin Violencia”; en proceso de organización en la Universidad Nacional de Quilmes, entre otros, según un relevamiento en curso que está realizado el Instituto de Masculinidades y Cambio Social (2021). Más allá de la asociación con la violencia, estas experiencias buscan desmontar también los “micromachismos”, aunque en un sentido más general todo ello se propone apuntalar como horizonte de intervención la construcción de “un nuevo universo de inteligibilidad y de posicionamiento de los géneros respecto a modos de seducción, acercamiento y trato cotidiano” (Palumbo y López, 2021: 157).

Así, la leyenda “Deconstruite macho! Organízate” parece ser un emergente del modo en que parte de la reflexión sobre los géneros está cristalizando en las universidades. Es en el marco de la atención a las violencias sexistas en estos espacios que se canalizan las capacidades institucionales con los procedimientos de actuación, y los esfuerzos de los activismos con las retóricas de la deconstrucción. Ello, en un escenario más general –es decir, no privativo de

3. Res. CD 829/18.

4. Res. CD 481/19.

5. Res. CD 2574/21.

6. Registro de trabajo de campo en la Facultad de Psicología (UBA), sede Independencia en 2018.

las casas de estudio— que involucra la compleja relación de incertidumbre, incomodidad, miedo y cinismo entre varones y feminismos (Sánchez y Viale, 2020). Pero, ¿hay un “más allá” de la captura varones/ violencias que pueda orientar nuevos visos para pensar las masculinidades en las universidades? ¿Este sesgo no ha llevado también a invisibilizar otras experiencias y expresiones de la masculinidad?

Subvertir la vergüenza, revertir el odio

Las preguntas anteriores se encaminan a marcar dos preocupaciones que abren a desafíos para la reflexión sobre las masculinidades en el espacio universitario: la totalización de las violencias hacia las mujeres perpetradas por varones como horizonte político y pedagógico, y la negación o renovada invisibilización de otras existencias de la masculinidad que no se reducen a los varones cis heterosexuales. Todo ello en el contexto de creciente odio, incluso en las universidades, hacia las transformaciones en curso respecto del orden sexo genérico. Semanas antes de encontrar la inscripción “Deconstruite macho!” había registrado otro graffiti en unos baños de varones de la misma facultad más pequeños y ubicados en un sector de aulas lateral que decía “Fuera feminazis!”, dos veces escrito en las paredes con letras rojas. Nuevamente, una conversación entre varones delimitada por la espacialidad de la inscripción pero esta vez interpellando desde el odio, ese afecto que busca sobre todo reorganizar lo público (Giorgi, 2020). Expresión odian-te no sólo en el uso del despectivo “feminazis” sino también en el “fuera” que señala inexorablemente la voluntad de expulsión. Es probable que esta expresión, tan cara al avance del *backlash* y las reacciones furibundas a las políticas de género, los activismos feministas y algunas expresiones de género, esté protagonizada por varones que se sienten atacados o perjudicados por los feminismos (Jones y Blanco, 2021). La historia de las políticas de género en las universidades es corta, entre las que ubicamos de

manera incipiente aquellas en torno a las masculinidades. Las crecientes resistencias pueden estar marcando un momento de retroceso, un rasgo restaurador.

Si bien, como señalé anteriormente, el hartazgo ante las violencias sexistas ha tenido productividad para instalar una agenda más amplia, la primacía de la atención a las violencias y el alcance de estas viene siendo motivo de preocupación mismo entre quienes impulsaron los instrumentos para contrarrestarlas. Se advierte sobre el escenario, a más de un lustro de las primeras experiencias, una excesiva protocolización de la sociabilidad y en particular de las relaciones eróticas y afectivas, una “tentación punitivista” que persigue sólo el castigo, o el riesgo de la expansión del “pánico sexual”. Como advierte Marta Lamas desde el convulsionado escenario de las universidades mexicanas, la expansión de la retórica del concepto de *acoso* tuvo su explosión en las universidades estadounidenses en los años ochenta y llevó a incluir cualquier gesto o requerimiento de tono sexual, hasta convertirse en término “casi un sinónimo de ‘violación’” (2018: 33). Ello generó el inicio de un cambio cultural regresivo en el ambiente universitario de la mano de la diseminación del pánico sexual, que es posible leer como advertencia para los procesos actuales. Se abre entonces el interrogante de cómo se conjugan y diferencian las dimensiones de “lo erótico, lo social y la violencia de género”, como aspectos que deben considerarse “de manera interrelacionada, ya que no hay forma de dar cuenta de las situaciones de acoso sexual, hostigamiento o violencia simbólica sin conocer las relaciones sociales previas e *in situ* de las personas involucradas” (Vázquez Laba y Palumbo, 2021: 10). En la medida en que la vida universitaria no se reduce sólo a asimetrías y violencias, sino que es también un escenario complejo que involucra lazos de afecto, amor y deseo, tal vez esto sea también una oportunidad para



expandir los alcances del debate actual al terreno del consentimiento y el erotismo en el espacio universitario, lo que implica desde ya una conversación colectiva e *incómoda* –como plantean Losiggio y Pérez (2021)- y no sólo un acto de revisión o deconstrucción de las propias prácticas.

Finalmente, el segundo desafío refiere a las formas de habitar las universidades. Si el debate sobre masculinidades ha redundado en “los varones violentos” me pregunto si no sería importante redireccionar las energías políticas en volver nuestras casas de estudio espacios que alojen la pluralidad de cuerpos, expresiones e identidades sexo genéricas, entre ellas las múltiples existencias de la masculinidad. Me resuena aún un graffiti relevado, una vez más, en un baño pero esta vez de mujeres en la Facultad

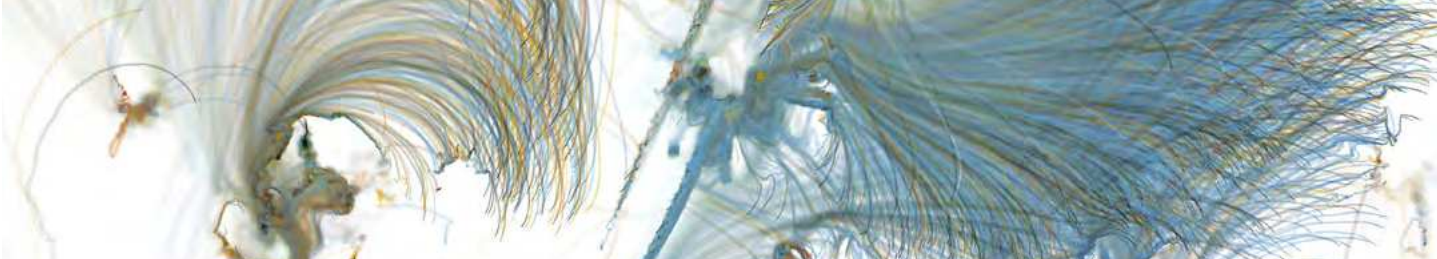
de Psicología (UBA) en el año 2008 que se preguntaba, “¿dónde están las lesbianas en esta facultad?”. Resulta sintomático la persistencia de la invisibilidad lésbica, y más aún, la posibilidad de que la masculinidad encarnada en un cuerpo lésbico “sea bien vista” y no resulte una amenaza, amenaza incluso al propio orden de la invisibilidad (Flores, 2021). Cuando se modificó el baño en FADU, y se creó el primer baño sin distinción de géneros en la UBA, identifiqué allí en 2018 un graffiti que decía: “este es el único baño que uso. Soy trans. Estoy descubriendo si no binarie o FTM [*Female-To-Male*, en inglés] y éste es el único baño con el que estoy *cómode*, grax[gracias] FADU”. El desafío más amplio, y que incluye la agenda de las masculinidades, tal vez sea el de desmontar el cis-sexismo, la heteronormatividad, incluso formas

de homonormatividad, tan moduladas en el espacio universitario por el dispositivo de la vergüenza, la práctica del silencio, la experiencia de la discreción. Las escrituras en los baños, voces anónimas de actores presentes en

la cotidianidad universitaria, señalan la necesidad de imaginar estrategias, lenguajes y repertorios de intervención que permitan reinventar los modos de estar juntos. ●

Bibliografía

- BARRANCOS, D. (2013). Estudios de género y renovación de las ciencias sociales en Argentina. *Revista Horizontes Sociológicos*, 1(6), 224-237. Asociación Argentina de Sociología.
- BLANCO, R. y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Revista Nómadas*, 51, 173-189. Bogotá: IESCO-Universidad Central.
- BLANCO, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas: la gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FABBRI, L. (2021). La masculinidad como proyecto político extractivista. Una propuesta de re-conceptualización. En L. Fabbri (comp.), *La masculinidad incomodada*. Rosario: Homo Sapiens/Editorial UNR.
- GIORGI, G. (2020). "Arqueología del odio. Escrituras públicas y guerras de subjetividad". En G. Georgi y A. Kiffer, *Las vueltas del odio. Gestos, escrituras, políticas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- INSTITUTO DE MASCULINIDADES Y CAMBIO SOCIAL. RELEVAMIENTO DE POLÍTICAS SOBRE MASCULINIDADES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO. *INÉDITO*.
- JONES, D. y Blanco, R. (2021). Varones atravesados por los feminismos. Deconstrucción, distancia y reforzamiento del género. En L. Fabbri (comp.), *La masculinidad incomodada*. Rosario: Homo Sapiens/Editorial UNR.
- LAMAS, M. (2018). *Acoso ¿Denuncia legítima o victimización?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LOSIGGIO, D. y Pérez, L. (2021). Consentimiento, deseo y poder. Problemas del contrato sexual y elogio de la incomodidad. En D. Losiggio y M. Solana (comps.), *Acciones y debates feministas en las universidades*. Florencio Varela: UNAJ
- MOLTONI, R. (2018). *Lo personal es política universitaria: un análisis de las tramas feministas que originan y componen la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias* (Tesis de Licenciatura en Ciencia Política). Facultad de Ciencia Política y RR.II., Universidad Nacional de Rosario.
- MOLTONI, R.; Bagnato, M. L. y Blanco, R. (2021). Instrumentos contra las violencias sexistas en universidades nacionales. Periodización, características institucionales y lenguajes de intervención (2014-2021). *Papeles de Trabajo [En Prensa]*.
- SÁNCHEZ, A. y Viale, L. (2021). Varones y feminismos. Entre la incomodidad, el miedo y el cinismo. En L. Fabbri (comp.), *La masculinidad incomodada*. Rosario: Homo Sapiens/Editorial UNR.
- SEMÁN, P. (2015). El posporno no es para que te excites. *Revista Anfibia*, UNSAM. <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/el-posporno-no-es-para-que-te-excites/>
- VAL FLORES (2021). Con luz propia. Una posible figuración para las masculinidades lésbicas. En L. Fabbri (comp.), *La masculinidad incomodada*. Rosario: Homo Sapiens/Editorial UNR.
- VÁZQUEZ LABA, V. y Palumbo, M. (2021). Introducción: la construcción de las *emodities* feministas en el espacio universitario. En *Sociabilidad, violencias y erotismos en el ámbito universitario*. Buenos Aires: Ediciones UNSAM.



DOSSIER:

HACIA UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR. APORTES DEL CONSEJO ASESOR DE PU

**“SE NECESITA UN NUEVO
LIDERAZGO INTELECTUAL
Y MORAL EN LAS
UNIVERSIDADES”.**
ENTREVISTA A PEDRO KROTSCH

Daniel Saur¹

En un momento muy particular de la vida universitaria en Córdoba y en el país, Pedro Krotsch remarca, entre otros aspectos clave, la necesidad de que la comunidad de las universidades

reflexione sobre sí misma sin coerciones institucionales y sin dobles discursos.

Se dice todo el tiempo que la universidad está en crisis, lo que se estableció como un rasgo permanente, ¿en qué consiste esa crisis?

P.K.: Pensando en las universidades grandes y tradicionales, diría que hay una crisis de centralidad y hegemonía en el campo de la enseñanza y la investigación, no solo en Argentina sino en el mundo. Se debilitaron sus lazos con la elite y con el Estado, perdiendo centralidad política, en parte porque el sistema se masificó, se amplió, se complejizó. Por otro lado, la universidad amplió el ingreso, hoy campa

1.. Entrevista realizada por Daniel Saur para el periódico *La Voz del Interior* el 11 de agosto de 2006.

a sectores medios y medios bajos mucho más que hace 30 años. Hoy no contribuye tanto a reproducir a la alta cultura, está más ligada a lo popular. Aunque es ambiguo, también perdió gran parte de su dispositivo socializador, como lo conocimos en los 50. Hoy la cultura juvenil penetra en las instituciones, donde el joven impacta y repercute en la universidad más que al revés. Desde afuera, hay crisis hegemónica, en el sentido que aparecen nuevos lugares de formación y de investigación, con la multiplicación de instituciones. Hay alternativas que hace unas décadas no existían, para educarse en mundos disciplinarios y culturales diferentes, como la opción privada. La necesidad de las empresas de producir conocimiento le quitaron el monopolio a la universidad. Al mismo tiempo, hay una crisis de legitimidad y de confianza de la población.

¿Qué responsabilidad cabe a la misma institución y cómo se va acomodando frente a estos cambios?

P.K.: Toda esta modificación de su papel social aparece expresada en tensiones internas, que llevan a plantearse: ¿dónde colocar la investigación? ¿en el grado, en el posgrado, en los institutos? ¿qué hacer en los ciclos generales y de especialización? ¿Cómo democratizar el ingreso? Hay una serie de dilemas que se internalizan y hacen que la universidad no tenga, hoy, tan clara su organización académica. Esto se expresa en la dificultad de la gestión, que es más de los conflictos que proactiva y propositiva. Pero lo más importante es que la universidad tiene que resolver ante todo su misión, tiene que decidir el perfil que la justifica y habilita a hablar desde lo público. Hay una crisis de misión, porque no logra diferenciarse del resto de los sectores, como el privado, el terciario no universitario, etcétera. Hay que resolver una tensión fundamental. Por un lado, la reconstrucción de su legitimidad por el papel que debe asumir como productora de conocimiento. Si hay autonomía, es porque es un

derecho inherente a la producción de saber. Como decían Julio V. González y los socialistas, la universidad profesionalista es un problema del Estado, no de los universitarios. Por otro lado, el énfasis en la producción de saber debe estar en relación con la responsabilidad social, todo lo que tiene que ver con la transmisión de conocimiento a la mediana y pequeña industria; a las organizaciones civiles. Es en esta tensión donde debe resolver su misión.

En el debate y la formación de consensos necesarios para definir esa misión, puede que la universidad se tope con algunos “reyes desnudos”, que no se anima a señalar. ¿Hay temas vedados que deberían discutirse y no se discuten?

P.K.: Cuando hablamos en la universidad estamos todos sometidos a la hegemonía de un discurso defensivo, corporativo, incapaz, que no tiene propuesta de cambio radical. Pero la pregunta es, cómo cambiar consensos que están anclados no solo en el pasado, sino en una actitud defensiva, inmovilista, que funciona sobre la base de la estigmatización, con incapacidad para construir lógicas comunicacionales. Comprobé en el conflicto de la Universidad de Buenos Aires la inexistencia de una controversia argumentativa; lo que se hace es apelar a la controversia por la vía de los hechos, con la negación del otro. Aplicamos una lógica similar a la de los desaparecidos, donde el otro no existe. Además, la universidad no ha generado su necesaria autoreflexibilidad, esto es clarísimo. Se reproduce sobre su puro presente, sin generar mecanismos para su autocomprensión. Creo que no nos animamos a tocar algunas cuestiones. Por ejemplo, me ha sido difícil durante mucho tiempo decir que la universidad está partidizada y ocupada en gran medida por los partidos. En la UBA es muy clara la superposición del campo académico y el político partidario. La universidad es un animal político, que justifica su politicidad desde el saber, pero no es un animal partidario. En tanto



se partidiza se privatiza y clienteliza, y de esto no se puede hablar.

¿Cómo afecta la falta de debate y la ausencia de estos temas en la redefinición de la misión?

Esto es muy interesante, porque por ejemplo en la UBA, hay coerciones político-institucionales producidas por la misma universidad, que tiene que ver con “de esto no se habla”, so pena de ser castigado por la opinión pública universitaria. Esto tiene que ver con los “reyes desnudos”. A veces uno cree que la universidad es siempre el ámbito de la libertad para expresar las ideas y no siempre es así. Hay temas difíciles de tocar, como la privatización del espacio público, que se da de distintas formas, desde el mercado, pero también desde la práctica partidaria; ambas son formas de colonización del espacio universitario y que lo privatizan, al violar las reglas de juego de lo meritocrático-académico, que son el valor central de la universidad.

¿Cuáles son los valores de base sobre los cuales debería establecerse la discusión universitaria para redefinir la misión?

P.K.: Un principio universitario es que todo es discutible, pero creo en una universidad pública que no debe poner limitación al ingreso, aunque su simple democratización no significa equidad en el rendimiento y permanencia en el sistema. El carácter crítico utópico es también fundamental. El rol crítico, vinculado a la autonomía, ha sido siempre central. Hay una frase de Paul Ricoeur muy linda que dice: “La universidad fue creada en un momento de la humanidad para pensar acerca de sí misma y su propio destino”. La universidad como autoconciencia crítica de la humanidad, es un espacio como lugar de la pluralidad, de la verdad social; y también acerca de sí misma, cosa que no hacemos. Pierre Bourdieu defendía mucho este papel. Decía: “Defendamos a la universidad como corporación de lo universal, frente a lo universal de las corporaciones”. En ese

sentido, sacralizó mucho a la universidad como el lugar desde donde se pueden enfrentar los riesgos que amenazan a la humanidad, desde lo ambiental, pasando por las guerras, hasta el loco de Bush.

¿En qué contexto político estamos para redefinir la misión, reorientar la institución y salir de la crisis?

Un momento fecundo de la universidad pública se dio entre 1955 y 1966, donde hubo diálogo con el Estado, donde los gobiernos democráticos tuvieron propensión positiva y la universidad entró en un período de recuperación y modernización muy vehemente. Hubo una correlación de fuerzas en la misma dirección. Hoy, creo que estamos en un momento muy interesante por las buenas relaciones que existen entre el Estado y la Universidad. Es un momento para un gran pacto en torno a una universidad pensada hacia el futuro. Posiblemente estemos en una situación parecida a la de 1955-1966. Depende mucho de nosotros, de la voluntad, de la imaginación y el liderazgo de los universitarios, de los que lideran el Estado y de los organismos representativos, para construir y pegar un salto. Con algunos señalamientos que se pueden hacer al Gobierno respecto a lo institucional, es indudable que en lo educativo y científico estamos en un momento interesante. No solo por lo que sucede en la economía, que obliga a las universidades a grandes retos tecnológicos, sino también por la propensión del Estado, que se expresa en gestos positivos, no solo presupuestarios, sino de interés estratégico.

Del lado universitario, ¿cómo se está interpretando este momento del vínculo con el Estado? ¿Existe la permeabilidad necesaria?

P.K.: Existe un problema de representación. Son difíciles de construir los puentes, no por falta de condiciones estructurales, sino por falta de liderazgos claros en las universidades, lo que no tiene que ver sólo con las personas y su formación,



sino con las coerciones institucionales de las que hablamos en un principio; de las cosas que se puede y de las que no se puede hablar. Hay cuestiones que están detrás de una reforma que un rector no puede plantear, lo que genera habitualmente dobles discursos, donde predomina el recato o la buena conducta, en términos del público universitario. Hay consensos que, para ser modificados, requieren de una nueva hegemonía, moral e intelectual. Se necesita un nuevo liderazgo intelectual y moral capaz de conjugar la tradición de la reforma con signos que anuncien un futuro distinto para la universidad. Lo estructural es favorable pero faltan los actores emergentes. Yo me pregunto, ¿cuáles son hoy esos actores capaces de liderar un proceso de transformación modernizadora? ●



HACIA UNA NUEVA LEY PARA LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

Martín Unzué

Universidad de Buenos Aires

En este número de PU hemos convocado a cuatro reconocidos especialistas, integrantes de nuestro Consejo Asesor, para que aporten ideas de cara a una eventual reforma de la Ley de Educación Superior (LES), promoviendo un debate que parece aún bastante tímido.

Ha pasado más de un cuarto de siglo desde la sanción de la actual ley y los intentos por reemplazarla han sido muy numerosos en estos años. Todos los bloques parlamentarios presentaron propuestas de reforma de la que se ha constituido en la norma más influyente de la historia del sistema universitario argentino, no solo por su vigencia temporal (solo superada por la Ley Avellaneda de 1885) sino por los amplios alcances de su texto.

La actual LES parece una gran paradoja: conoció grandes resistencias desde su sanción, fue identificada con las reformas neoliberales promovidas en los años 90, suscitó múltiples acuerdos para ser reformada, pero ha logrado el archivo sistemático de todos ellos.

Incluso hoy, pandemia mediante, el presidente de la Nación ha anunciado en sendos discursos de inauguración de las sesiones ordinarias del parlamento de los años 2020 y 2021, su intención de promover un debate sobre la ley aunque esto solo ha comenzado a calentar motores en ciertos circuitos bastante alejados de la vida cotidiana de más de 2,5 millones de estudiantes, docentes y personal administrativo del sistema (número que no incluye a graduados y graduadas lo que lo elevaría sustancialmente).

Es que la tarea de cambiar ese marco legal que ha tomado forma consolidando numerosas prácticas cotidianas, no parece sencilla. Hoy las universidades son mucho más diversas y el sistema mucho más grande y complejo que antes de 1995, y ello en parte tiene que ver con la implementación de la ley.

¿Cómo se legisla para ese heterogéneo sistema que incluye toda la educación superior, desde la universitaria a la no universitaria, desde la gestión pública a la privada y por sobre todo, que ha crecido y se ha diversificado mucho en cuestiones como el tamaño de las instituciones, sus ofertas de diplomas, el papel de la enseñanza, la investigación y la extensión, las estructuras de gobierno, sus vinculaciones territoriales y los mandatos institucionales?

Esa dificultad se fortalece, como bien señalan Suasnábar y Puiggrós en sus respectivos aportes a esta sección, cuando no parece haber una comunidad académica muy comprometida con la promoción de un debate sobre este tema.

¿Complejidad del sistema y falta de movilización de sus miembros son parte del mismo problema? Porque no parecería existir un pleno consenso favorable a los modos de funcionamiento de nuestras instituciones.

Entonces una primera pregunta relevante ante esta situación sería: ¿se debe persistir en lo que fue una novedad en 1995, legislando con un único texto sobre toda la educación superior? ¿O se debe volver a la tradición de una ley específica para el sector universitario partiendo de la necesidad de darle sentido de sistema, promover su desarrollo y la coordinación de su funcionamiento, articulándolo con las necesidades sociales, pero también respetando sus singularidades como la cuestión de la autonomía?

Ante la diversidad, ¿es posible consensuar una serie de diagnósticos sobre lo que debe ser mejorado o reformulado en todo el sistema? ¿No resulta más sencillo centrarse en una parte del mismo (la universitaria) para poder pensar modos en que una nueva legislación balice eventuales cambios, transitando por el estrecho desfiladero entre la coordinación y la autonomía, que siempre es un terreno resbaladizo de disputas y eventuales conflictos?

Los riesgos de legislar para el subsistema universitario ya son altos: por un lado, la banalidad, la tendencia gatopardista a que una discusión se centre en cuestiones periféricas que no comprometan la vida de las universidades, y por otro el enfrentamiento, que amenaza con abortar cualquier reforma empantanándola en discusiones e impugnaciones jurídicas. La cuestión de la autonomía, en especial en su sentido fuerte como se expresa en nuestro sistema, donde alcanza reconocimiento constitucional, constituye un desafío: ¿cómo hacer una ley que se cumpla y no se impugne? Los textos de Marquina y Puiggrós, desde distintas posiciones, ya advierten la centralidad que tendrá este tema en la eventual implementación de una nueva ley.

La experiencia de diseño de políticas públicas para las universidades muestra que la mejor forma de avanzar en esa coordinación es estableciendo incentivos para que los actores académicos se inclinen por reformar sus comportamientos, alineándolos con la voluntad del

legislador. En ese sentido, una nueva ley para el sector debe poder definir con claridad algunos de los grandes temas que están pendientes en nuestro sistema, y tener la capacidad de imaginar esos incentivos para que resulten deseables tanto para las gestiones como para las comunidades académicas.

La agenda de cambios necesarios es sin dudas amplia, y respetando la multiplicidad de situaciones, se pueden poner en discusión algunas cuestiones centrales como por ejemplo la importancia de la democracia universitaria como rasgo central de nuestro sistema público, lo que implica reconocer a todos los actores que hacen a esas comunidades académicas. Allí hay al menos dos temas fundamentales, particularmente complejos. El primero es la tradicional relación entre los concursos de profesores como mecanismo de acceso a la carrera académica, la idea de carrera académica misma y su articulación con la integración del principal claustro de nuestra vida universitaria, aquel que tiene la mayor responsabilidad en la dirección de las instituciones. Es preciso pensar modos de desacople de esa relación, que introduce lógicas diversas y confunde ámbitos (docencia, investigación y gobierno). Un adecuado diagnóstico de los modos de vinculación entre regularización docente, acceso a la ciudadanía universitaria y responsabilidad académica resulta una tarea pendiente de primer orden.

También se debe contemplar la incorporación de las zonas inexplicablemente excluidas del co-gobierno como los posgrados o la extensión, que quedaron al margen cuando no eran tan significativas numéricamente. Dado su crecimiento sustancial, hoy parece difícil comprender por qué docentes y estudiantes de esos espacios no tienen voz como tales en el co-gobierno de las universidades.

La cuestión de las credenciales académicas habilitantes para la docencia también debe ser vista como un tema con enormes derivas. La profesionalización de la vida académica que se



ha ido consolidando en Argentina, debe llevar a que se incrementen los años de formación de los cuerpos docentes en sus diversos niveles. La actual LES sólo dice que los docentes deben poseer título de al menos igual nivel a aquel en el que ejercen la docencia. ¿Eso sigue siendo suficiente hoy? La jerarquización de la formación docente debe ir de la mano de la siempre postergada promoción de los incrementos de dedicación y de la necesaria implementación de estrategias de unificación de cargos para fortalecer los aportes y el compromiso de los trabajadores con sus instituciones.

En cuanto al problema del ingreso y la terminalidad, al que se refiere el texto de Villanueva y que también señala Barletta a partir de la experiencia pasada de la UNLP, sin dudas se trata de un desafío que la nueva legislación debe atender con responsabilidad. El mundo avanza hacia la masificación del nivel de la educación

superior y si bien la tradición argentina en este terreno parece sólida, resulta ineludible pensar y planificar la formación, con sentido estratégico y federal, con arraigo social y territorial, poniendo a la universidad en diálogo con los diversos actores y, especialmente, mejorando la articulación con el nivel medio y preservando el irrenunciable compromiso con el resguardo de la más alta calidad, indisoluble de la formación docente.

Finalmente, una nueva ley para el sector debe ser capaz de imaginar las mejores formas de recuperar la tríada docencia-investigación-extensión en lo que tiene de productiva, de original en su concepción como retroalimentación, con el fin de potenciar los aportes sociales de la universidad a la producción de conocimiento y cultura, y en especial, de ciudadanía, una misión siempre imprescindible. ●

FUNDAMENTOS DEMOCRÁTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Adriana Puiggrós

Asesora presidencial
Universidad de Buenos Aires
Universidad Pedagógica Nacional

En una rápida mirada de la historia de la educación superior argentina sobresalen los siguientes hechos:

- La disociación entre las instituciones no universitarias y las universidades, sellada en la segunda mitad del siglo XIX: las escuelas normales y las técnicas fueron concebidas como circuitos terminales para mujeres, las primeras y para hombres de sectores medios y populares, las segundas.
- Los cambios políticos, pedagógicos y administrativos, producidos por el Movimiento Reformista de 1918, cuyas banderas democráticas elevaron a las universidades argentinas a la vanguardia de los modelos universitarios del mundo. (No obstante, la existencia de un universo distinto en el cual se formaban docentes y técnicos fue sobreentendida como ajena a las preocupaciones de democratización, así como al concepto de educación superior. La universidad seguía siendo el país de los doctores).
- La supresión del arancelamiento establecida por el gobierno peronista en 1949.
- La intervención y represión ejecutada por la Dictadura militar/empresarial/clerical entre 1966 y 1973 y la fundación de las primeras universidades de mediana escala.
- La reforma nacional popular comenzada por la izquierda peronista en 1973-74.





- La intervención y represión física, cultural e intelectual llevada a cabo por la Dictadura militar/empresarial/clerical entre 1974 y 1983.
- La inscripción de la autonomía y autarquía universitarias en el art. 74, inc.19 de la Constitución Nacional, en 1994.
- La reforma realizada por el gobierno de Carlos Saúl Menem: aprobación de la primera Ley de Educación Superior (1995) que integró todas las instituciones (universitarias y superior no universitarias) y fundación de universidades de mediana escala, a la vez que dio apertura al arancelamiento, a la tercerización de funciones y pérdida de soberanía nacional, en el nivel. La inscripción del neoliberalismo en la cultura universitaria, tanto en la gestión de las instituciones como en la comunidad de docentes y científicos.
- Las políticas nacionales, populares y democráticas que, durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015), actuaron sobre el conjunto del sistema de educación, que abordaré en el siguiente párrafo.

Una nueva versión de la universidad nacional y popular

Durante los doce años de gobierno del Frente para la Victoria, coalición encabezada por el peronismo (2003-2015), nuestras universidades fueron puestas de pie mediante una inédita inversión en salarios, edificios, laboratorios, becas y repatriación de científicos. En 2004, el gobierno nacional y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) firmaron un convenio por el cual las universidades públicas adquirieron el carácter de proveedoras privilegiadas del Estado. En 2005, Argentina y Brasil firmaron un acuerdo comprometiéndose a excluir a la educación de los tratados de libre comercio. La nueva Ley de Educación Nacional (No. 26206) sancionada en 2006, otorgó a la

educación universitaria, como al conjunto de la educación, el carácter de bien público y derecho social garantizado por el Estado. La educación universitaria pública quedó comprendida también en el artículo 10° que establece que el Estado nacional no podrá suscribir tratados bi o multilaterales de libre comercio que consideren a la educación un bien lucrativo o estimulen cualquier forma de su mercantilización.

Durante el gobierno kirchnerista se crearon diecisiete universidades situadas en zonas carentes de educación universitaria pública y en localidades con densa población popular, especialmente en el conurbano bonaerense. Así se produjo un cambio que anunciaba proyectarse como profundo en la estructura de todo el sistema universitario nacional. Varias de las nuevas casas de altos estudios debieron responder a una enorme demanda de jóvenes que eran los primeros miembros de sus familias que habían terminado la enseñanza media. El funcionamiento de la mayor parte de ellas contradujo uno de los principios educativos del neoliberalismo: que cantidad y calidad son incompatibles. La mayor parte de las nuevas universidades lograron en escaso tiempo loables avances en investigación básica, desarrollos tecnológicos e innovación productiva.

La reforma kirchnerista abrió un abanico de posibilidades a demandas que estaban contenidas sin encontrar cauce desde años atrás. Recalco que el elemento más fuerte fue la apertura de posibilidades reales de concurrencia, como nunca antes existieron, de los sectores pobres y medios. También debe observarse el posible impacto de estas nuevas opciones en contener la probable tasa de crecimiento de las grandes universidades tradicionales, como las de Buenos Aires y La Plata. Las nuevas casas de altos estudios (en general) fueron diseñadas teniendo en cuenta las vacancias profesionales y las características del sistema productivo y el empleo, aunque varias de ellas luego sumaron carreras tradicionales.

Durante el segundo gobierno de CFK era indispensable afianzar y profundizar la línea político educativa mientras se jugaba una carrera con las corporaciones que avanzan sobre nuestra educación. Para ello urgía tratar la nueva Ley de Educación Superior, garantizar legalmente el financiamiento del conjunto de las universidades públicas, en particular de las nuevas que estaban en proceso de crecimiento, y de los organismos de Ciencia y Técnica y dar un salto cualitativo en los acuerdos del Mercosur y la UNASUR al respecto. El 1° de marzo de 2008, en su discurso de apertura de año parlamentario, CFK pidió a los diputados que en el curso de ese año aprobaran una nueva ley de educación superior. Desde la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación, se realizó la más amplia consulta a la comunidad de educación superior nacional, a los sindicatos docentes y a numerosos sectores de la sociedad. Como resultado presentamos un proyecto que derogaba la ley menemista de 1995, aún vigente, y recuperaba los principios soberanos y democráticos.

Sin embargo, inadecuadas (e interesadas) definiciones de la autonomía y la autarquía; lazos que habían sido creados por algunas universidades con corporaciones para subsistir desde el menemismo y el fracaso de la Alianza; penetración en importantes cargos del sistema universitario de personas vinculadas a las empresas con intereses en ese campo, combinaron una negativa postura durante el gobierno kirchnerista. La debilidad del movimiento estudiantil y docente se hizo notar como ausencia del indispensable sujeto de la demanda de la nueva Ley.

Dado que no hubo condiciones para el tratamiento de una nueva norma, y ante el evidente avance de la privatización (de y en) las universidades, presentamos un proyecto de modificación de la Ley No. 24521, vigente. La ley modificatoria fue aprobada por el Congreso de la Nación y sancionada por el PEN el 15 de noviembre de 2015 (Ley No. 27204, 2015).

Entre sus principales contenidos, se establecía el papel principal del Estado, la gratuidad de la educación superior, el ingreso irrestricto y la obligación de rendimiento del conjunto de fondos provenientes de diversas fuentes por parte de las universidades. En cuanto a la cuestión de la soberanía se incorporó como art. 2° bis de la ley 24.521 el siguiente:

Art. 2° bis.- (...) Prohíbese a las Instituciones de la Educación Superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización. (Ley 27204, 2015).

Pocos días después, los rectores de las universidades nacionales de La Matanza, San Martín y Río Negro, se presentaron a la Justicia solicitando que se suspendieran todos o algunos artículos de la Ley. Aducían que vulneraban el principio de autonomía y autarquía constitucionales. La discusión de 1994 estaba otra vez presente. El neoliberalismo había hecho mella. Dada la intervención en contrario del representante del Ministerio Público Fiscal a los amparos solicitados, el tema se encuentra en la actualidad en instancias judiciales.

Un bien público y social; un derecho universal

La ley modificatoria aprobada en 2015 tuvo como principio que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, tal como se estableció en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008. Esa histórica reunión, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, destacó que el derecho universal debería ser fundamento de la educación superior,

recalcando el papel estratégico de esta última en el desarrollo sustentable de la región.

Ahora bien. El avance y estabilización de la educación superior con aquel marco teórico-político tiene como condición sostener seis principios, que incluyen a las banderas reformistas tradicionales, pero no se agotan en ellas. Son la autonomía responsable, la libertad de cátedra, el cogobierno, la gratuidad, el ingreso directo al terminar el secundario y el compromiso con la soberanía nacional. Se trata de instrumentos indispensables para que existan reales condiciones de hacer efectivo el derecho universal a la educación superior. Pero que, además, son sustento de derechos incorporados al criterio de universalidad y que, a la vez, deben inscribirse como contenidos transversales a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje formal, no solamente a la educación superior. Me refiero a los enfoques en los derechos humanos, el medio ambiente y el género, entre otros, que pierden sentido y posibilidades de ser ampliamente abordados si la educación superior sufre restricciones legales o prácticas, referidas a los grupos sociales que acceden, mediante criterios meritocráticos, con imposiciones económicas u otros obstáculos. O bien si se la subordina a intereses particulares, empresariales o corporativos (externos o internos), o a imposiciones ajenas al interés nacional.

Sostener la educación superior en un marco ético-político-pedagógico democrático, requiere de acuerdos de su comunidad, junto a compromisos básicos de grandes mayorías sociales. La sociedad proyecta su futuro incluyendo de una u otra manera la formación de sus profesionales, técnicos, investigadores, docentes, así como los aportes a la cultura general que provienen de las universidades e institutos. Una amplia concertación en torno a principios y metas habilitaría la superación del carácter pendular de las políticas nacionales, entre las cuales se encuentra la educativa.

En cuanto a la autonomía definida como “responsable”, debería ser una garantía de

continuidad conceptual y político educativa, dado que vincula a la Universidad con el Estado y no estrictamente con el gobierno. En cuanto al cogobierno, es una instancia indispensable para sostener el carácter democrático de la educación, así como de la relación entre la Universidad y la sociedad. Por ello, debe encararse seriamente la formación política de los estudiantes, docentes, trabajadores no docentes y graduados.

Sobran las razones para sostener que la Argentina debe ser productora de conocimientos científico tecnológicos, de innovaciones productivas, formadora de investigadores, tecnólogos y artistas, educadora de ciudadanos en una perspectiva acorde a las grandes metas de crecimiento con justicia social y ambiental. Posibilidades de trabajo, educación, cuidado de la salud, de un planeta habitable, dependen de la difícil vinculación entre ciencia, desarrollo tecnológico y ética, entre conocimiento y democracia, entre poder, inteligencia y humanismo. En esa perspectiva, reconquistar y profundizar la soberanía educativa nacional y latinoamericana es una condición de existencia y un compromiso de nuestra comunidad universitaria. ●



UNA LEY QUE PIENSE MÁS EN EL SISTEMA QUE EN LAS INSTITUCIONES

Mónica Marquina

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional Tres de Febrero/
CONICET

Luego de casi 25 años, pareciera que otra vez se abre el debate sobre una nueva Ley de Educación Superior (LES). En un momento tan crítico de la sociedad como resultado de la pandemia, y en ese marco de la educación, cuesta entender por qué ahora, cuando pareciera que en estos años



hubo una suerte de ajuste mutuo entre el espíritu de aquella ley y la vida de las universidades. Sin embargo, siempre es bueno aprovechar estos momentos para reflexionar acerca de lo que debería contemplar una Ley de Educación Superior de la segunda década del siglo XXI.

Estos momentos de apertura de debates normativos suelen caer en la tentación de los diversos actores implicados de querer “poner todo” en relación a sus particulares demandas, bajo la errada presunción de que la futura ley constituya una suma de demandas en la que, como siempre, pesan más quienes tienen mayor poder relativo.

Con esto quiero decir que sería un error querer imponer una forma de sistema de selección de representantes o de co-gobierno

particulares, a instituciones que constitucionalmente son autónomas, así como obligaciones en torno a una idea de gobernanza universitaria que desdibujaría la gran diversidad de modelos institucionales que tiene nuestro rico sistema universitario, producto de sus historias, geografías, tamaños y comunidades. Sería ideal que el esfuerzo del debate que se viene pusiera el foco en cómo lograr un sistema coordinado, que asegure a las instituciones agendas de mediano y largo plazo, que posibilite a los estudiantes construir sus trayectorias aprovechando al máximo sus ofertas, que expanda con criterios flexibles algunos nichos de formación que deben y quieren ser evaluados, y que brinde información al día, pública y transparente a todos

los interesados, no sólo en estudiar el sistema, sino a quienes hacen uso del mismo de la mejor manera posible.

Un sistema de financiamiento previsible

El financiamiento universitario es la causa y a la vez la consecuencia de gran parte de los problemas de crecimiento y expansión del sistema. Relativamente, la proporción de presupuesto de la educación destinado al Programa 26 (Educación Superior) de las Leyes de Financiamiento es de enorme peso, dado que en el resto del sistema educativo las instituciones son de jurisdicción provincial.

Si bien la mayor parte del presupuesto está constituido por transferencias directas a las universidades, y de estas partidas cerca del 90% promedio están destinadas a salarios, ya desde 1993 hasta la actualidad ha existido una proporción no menor de recursos que queda en manos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) con el fin de ser distribuida en función de programas específicos.

Lamentablemente, a lo largo de los años, y más allá de las gestiones gubernamentales, se ha visto que las líneas de financiamiento de estos recursos no son estables; se constituyen en un “efecto regadera” (Suasnábar y Rovelli, 2011) de múltiples ventanillas (García de Fanelli, 2008) de convocatorias con fines específicos con escasa coordinación, gran dispersión de recursos y costos académicos y administrativos por parte de las instituciones, y que incentivan conductas de las instituciones y no necesariamente se vinculan con sus propios planes de desarrollo. Por el contrario, en muchas instituciones los proyectos institucionales se ordenan en función de estas oportunidades financieras. En este caso, es posible observar una tensión entre los instrumentos de política nacional –acotados, discontinuos y reducidos en financiamiento– y la propia capacidad de las instituciones para

definir sus programas y líneas prioritarias de funcionamiento.

Esto, que en sí constituye un tema de discusión si queremos pensar una mejor articulación de la planificación nacional con la autonomía (Marquina, 2014), se torna más complejo cuando observamos que, además, existe el instrumento llamado erróneamente “contrato-programa” por medio del cual la SPU financia a las instituciones necesidades específicas por fuera de convocatorias, de manera fragmentada, con criterios poco claros, y mayormente orientados a la creación de carreras que, en definitiva, implican nuevos cargos docentes que luego pasan a consolidarse en el presupuesto. Esta modalidad no necesariamente tiene arraigo en planes institucionales, y muchas veces se orientan a atender necesidades urgentes de las instituciones, que no se anclan necesariamente en estudios de demanda o reordenamientos internos de designaciones y prioridades.

Mencioné la mala utilización del concepto “contrato-programa”, dado que esta modalidad se originó en un modelo de financiamiento más integrado y plurianual, sobre la base de un acuerdo formal entre la SPU y una institución, en función de dos pilares: a) prioridades de la institución en base a su plan de desarrollo y necesidades regionales; b) líneas estratégicas de política pública para el sistema universitario. Vale recordar, en este marco, la creación por RM 260/05 del Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR), un programa que pretendió allá por el inicio del siglo XXI tomar los modelos de Cataluña y Francia como formas de relación gobierno – instituciones que pudieran ir más allá del corto plazo (García de Fanelli, 2008).

El FUNDAR pudo financiar algunos pocos contratos – programa integrales entre los años 2002 y 2007, momento en que se deroga la resolución de creación mediante la RM 1100/07. Más recientemente, la idea de contrato programa integral se instituyó por RM 3885/17, a partir de criterios establecidos en su anexo (SPU, 2017), por

la que pudieron financiarse otro conjunto reducido de acuerdos con instituciones, y nuevamente la modalidad volvió a interrumpirse sin fluir de la manera esperada. Varias son las hipótesis de estos intentos fallidos. Me animaré a mencionar dos: la falta de presupuesto y la amenaza para la SPU que implica la figura del contrato programa integral plurianual, que no le permitiría negociar año a año con las instituciones y mantener una relación de poder con cada una de ellas.

Por tanto, una nueva Ley de Educación Superior debería incorporar en su cuerpo normativo una institución similar a la del FUNDAR, es decir la creación de un fondo destinado al desarrollo universitario, diseñado con el fin de articular prioridades de política nacional, regional e institucional, a mediano plazo, y administrado por un Consejo Directivo plural descentralizado de la SPU, pero presidido por ella, que tenga la responsabilidad de la distribución en base a criterios objetivos y transparentes, y de su seguimiento en base a metas e indicadores. Este es uno de los acuerdos del sistema que deberían estar plasmados en una futura Ley de Educación Superior, indicando las funciones de esta instancia, sus miembros, y los criterios principales de funcionamiento.

De forma paralela, en cada año el presupuesto universitario debería contemplar las transferencias directas a las universidades, con los incrementos originados en la inflación y en la eventual incorporación de los fondos asignados el año previo mediante la modalidad mencionada. Así, se resolvería otro efecto no deseado que es muy común a la hora de definir los montos por universidad en las leyes de presupuesto, producto de la presión y el *lobby* de las diferentes instituciones sobre los legisladores.

Un sistema de reconocimiento interinstitucional de saberes

Nuestro sistema universitario tiene 11.245 carreras: 2.631 de pre-grado, 5.327 de grado y 3.287 de posgrado (SPU, 2019). Hay una

variedad de oferta dada no sólo por la diversidad de titulaciones sino por el perfil de las mismas como consecuencia del cuerpo académico a cargo, la localización y la historia de la institución que las ofrece. Aún en los casos de las carreras del artículo 43, que atraviesan procesos de acreditación en base a estándares nacionales, existe un margen para que perdure, en más o en menos, esta diversidad.

En los últimos años se ha discutido suficientemente acerca de la paradoja de que a los estudiantes les es muchas veces más fácil realizar movilidades en el exterior, cuyos saberes luego son reconocidos en sus instituciones, que hacerlo al interior de nuestro sistema. También se han analizado las dificultades que para muchos tiene que se reconozcan equivalencias cuando desean cambiar de institución y/o carrera, así como si quisieran lograr que se le reconozcan saberes adquiridos en carreras del pasado que abandonaron (Marquina, 2018).

En ese marco, durante 2016 y 2019 se creó y funcionó el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico, creado por Res. Min 1870/16, desde el cual cerca de un centenar de instituciones universitarias públicas y privadas acordaron trayectos de formación con capacidad de ser reconocidos tanto en el formato de movilidades como de pases entre instituciones. Más de mil carreras de diez campos de formación lograron acuerdos específicos de reconocimiento de 1400 trayectos formativos, que hoy están vigentes, y que podrían ser aprovechados si esa política de acuerdo interinstitucional, coordinada desde la SPU pero acordado interinstitucionalmente, se hubiera continuado más allá de los cambios de gestión.

Una práctica típica de nuestra política universitaria es la no consolidación de programas que resultan funcionales al sistema, y sobre todo que cuentan con acuerdos de las instituciones autónomas. El SNRA podría haberse expandido a nuevas carreras, o bien podría haberse sostenido el apoyo inicial dado a través

de becas de movilidad. Es más, hoy debería proyectarse considerando la oferta a distancia, que cada vez se desarrolla en mayor medida producto de la consolidación de los Sistemas Nacionales de Educación a Distancia (SIED) y la creación de nuevas carreras en esta modalidad producto de la pandemia. Existe un acta de adhesión de 48 universidades públicas para participar en el consorcio universitario “Campus Virtual Universitario Nacional” impulsado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que nunca llegó a ponerse en funcionamiento. El consorcio tenía como propósitos expandir geográfica, social y etariamente la educación superior a lo largo y ancho de todo el país, facilitar la creación de carreras multidisciplinarias y de múltiple titulación, generar herramientas facilitadoras de los programas de reconocimiento de trayectos formativos y promover la movilidad estudiantil con estándares conjuntos de reconocimiento de competencias y destrezas en el marco de la autonomía de las universidades. Todas iniciativas iniciadas con enormes esfuerzos interinstitucionales que se discontinúan por los eventuales cambios de gestión, y que no se explica por una falta de recursos. Hoy el mundo discute el reconocimiento de saberes en diferentes formatos y para diversas modalidades. El camino recorrido podría adaptarse, corregirse, pero sin dudas no debería desaprovecharse.

En este sentido, una futura LES también debería instituir un Sistema Nacional de Reconocimiento Académico sobre la base de una unidad de valor o crédito, tomando como base la experiencia recorrida (Tavela y Marquina, 2018), que a la vez que posibilite la extensión de acuerdos dentro del sistema, articule con otros sistemas similares del mundo, y que incluya diferentes posibilidades de trayectos para diversos fines, con posibilidad de reconocimiento. Sin dudas esta sería una forma eficiente y articulada de expandir el sistema, alternativa y complementaria a la continua

creación de nuevas universidades, que la ley también debería regular a través de criterios de planificación regional. La base de estos acuerdos está hecha. El sistema de información de trayectos está desarrollado dentro del SIU. Sólo se necesita un acuerdo que por ley asegure las condiciones para que este tipo de experiencias sigan en desarrollo más allá de las decisiones de los gobiernos de turno, cuando existen acuerdos del sistema.

Nuevas formas de expansión del aseguramiento de la calidad

La experiencia de aseguramiento de la calidad argentina es de gran relevancia a nivel regional e internacional. Hoy es posible sostener que uno de los temas de agenda introducidos por la LES en 1995 que fuera más resistido, se incorporó a la vida de las universidades producto del ya mencionado ajuste mutuo entre lo pensado en el proyecto de los 90 y lo posible en el sistema universitario. Jamás hubiéramos imaginado que en 2021 fueran cada vez más las carreras que quieran ser incluidas en el artículo 43, es decir, que entreguen parte de su autonomía en lo que respecta al diseño de los planes, cargas horarias y condiciones de enseñanza.

Este proceso de ajuste mutuo es el resultado de un aprendizaje, tanto de las instancias gubernamentales como de las propias instituciones. Asimismo, hay que decir que queda un camino por recorrer para que estos procesos se incorporen naturalmente a los circuitos de gestión interna de la calidad y sean aprovechados como insumos para el desarrollo de los planes estratégicos o institucionales. La tensión entre evaluar para controlar vs. para mejorar (Marquina, 2017) aún está latente y en todo caso hay un salto cualitativo que dar en relación a los resultados de los procesos de evaluación y acreditación para la mejora institucional. Este salto cualitativo requerirá, probablemente, pensar qué hacer luego de varias rondas de acreditación de carreras o de evaluación institucional;

si no será necesario pasar a otras instancias en donde se atienda más a resultados de rendimiento académico para el caso de acreditación de carreras, o a evaluaciones de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad institucional, como hoy se discuten en el mundo, para el caso de evaluación institucional. Sin embargo, estas cuestiones apenas deberían estar mencionadas en una futura norma, ya que dependen de políticas activas que avancen hacia procesos cada vez más autorregulados por las instituciones.

Sin embargo, hay nichos que requieren pensar de manera más creativa cómo atender la demanda y necesidad de algunas carreras por ser evaluadas. Cabe mencionar al conjunto creciente de carreras que hoy forman parte del artículo 42, es decir, carreras que la actual ley no concibe como de interés público y, por tanto, no son objeto de acreditación. Algunas de estas carreras, por motivos de prestigio, interés por acceder a programas de mejora, o bien para reconocimiento internacional, necesitan ser parte de algún proceso de garantía pública de la calidad. Por otra parte, existe una deuda cada vez más imperiosa por resolver, que es la inclusión de las carreras de formación docente al grupo de carreras reguladas por el artículo 43 de la actual ley. En ambos casos, se torna difícil pensar que la actual agencia encargada de estos procesos, es decir la CONEAU, pueda atender estas demandas incrementando su ya cargada agenda de tareas para las cuales ha sido creada hace más de 20 años.

La experiencia internacional muestra diversos modelos que podrían servir de base para pensar nuevas formas de expansión de mecanismos de aseguramiento de la calidad. En el caso de las actuales carreras del art. 42 que así lo soliciten, podría pensarse en procesos coordinados por las asociaciones profesionales o académicas, nucleadas en instancias sostenidas interinstitucionalmente a cargo de procesos de acreditación que deberán pensarse *ad*

hoc, a través de los mecanismos hoy existentes, los que culminan en una decisión del Consejo de Universidades, que a la vez podrían contar con la asistencia de la CONEAU en la operacionalización de instrumentos específicos adaptados a estos tipos de carreras.

Para el caso de las carreras de formación docente, ya incorporadas al artículo 43, quizá sea el momento de descentralizar la tarea de acreditación, a nivel de agencias regionales bajo el criterio de los CPRES, las que deberían a la vez estar acreditadas por la CONEAU, funcionando en base a estándares acordados con el mismo mecanismo hoy existente. Incluso podría pensarse en incorporar en estas instancias a las ofertas de los Institutos de Formación, y más aún, a la evaluación institucional de éstos. El fortalecimiento de agencias regionales para este fin, sobre la base de parámetros comunes a nivel nacional, es otro de los acuerdos que sin dudas una nueva LES podría asegurar, y que resolvería la dificultad de lograr acuerdos entre el sector de universidades y el de Institutos de Formación, que hasta ahora, luego de muchos años, aún no pueden concretarse.

Un sistema de información actualizado, público y transparente

Uno de los avances más importantes que acompañaron la reforma universitaria de los años '90 fue la creación del Sistema de Información Universitaria. Por primera vez comenzó a desarrollarse, también con acuerdo de las universidades, una base de datos que permitió por muchos años el análisis de series estadísticas de evolución de diversas variables del sistema. También contó con el desarrollo de diversos sistemas informáticos específicos que conectó la información de las instituciones con el nivel central, en un proceso de confianza creciente, y que hoy constituyen herramientas importantes para la gestión.

A la vez, se fue produciendo información en diversas instancias, producto de los procesos desplegados en políticas específicas de

educación superior. Así, existen sistemas de información que conciernen al sistema universitario en el Ministerio de Ciencia y Tecnología, en la CONEAU, y en el CIN, donde hoy radica el SIU. Por otra parte, en los últimos años la información de los tradicionales anuarios estadísticos se fue presentando de manera cada vez más agregada, con la dificultad para seguir las mencionadas series para quienes se interesan por su análisis, pero también para cualquier interesado (alumnos, familias, docentes, investigadores, decisores) que quiera obtener datos accesibles, o indicadores clave que permitan analizar en tiempo real la marcha del sistema universitario a nivel nacional e institucional. Podríamos decir que en un momento en el que los sistemas de información de la educación superior a nivel internacional están cada vez más a disposición, con diversos fines y a través de diversos indicadores, en nuestro país la tendencia va en un camino contrario.

Hoy la Ley 27.275 de Acceso a la Información Pública es un punto de partida ineludible que asegura la participación ciudadana y la gestión pública transparente. La nueva Ley de Educación Superior, necesariamente, debería reflejar el acuerdo del sistema universitario para formar parte de este mecanismo democrático. En este sentido, es la oportunidad para establecer por ley las bases para asegurar que la actual información universitaria sea accesible, actualizada en tiempo real, unificada y disponible para cualquier persona interesada.

Conclusiones: un acuerdo sobre la política universitaria que necesitamos

Más allá de aspectos puntuales que no fueron objeto de este artículo, el principal foco de una futura Ley de Educación Superior debería estar en la dimensión del sistema, incluso comprendiendo al subsistema no universitario al cual, por falta de espacio, sólo se lo ha incluido en este trabajo en uno de los aspectos analizados.

Quienes estarán a cargo del diseño de propuestas contenidas en la futura ley deberían estar atentos a no caer en un debate en el que se atiendan las demandas de grupos específicos, cuyos intereses, además de ser parciales y agregados, podrían atentar contra la diversidad del sistema. Lo mejor que podría pasar es que esas discusiones se trasladen a cada uno de los ámbitos institucionales, en el marco de las autonomías universitarias.

Algunas de las reformas recientes de la LES pecaron de este error. Si así se pensara la discusión que se inicia, estaríamos perdiendo una oportunidad única de pensar al bosque, en toda su dimensión, en lugar del árbol. Me refiero puntualmente a que una nueva Ley de Educación Superior debería establecer las condiciones sistémicas que en estas últimas décadas faltaron, para que el entramado de instituciones funcione, justamente, como sistema y no como un agregado de partes aisladas.

Además de esa necesaria mirada supra institucional, será clave la disposición de los representantes legislativos para lograr acuerdos perdurables, ya logrados por las instituciones en diversas experiencias transitadas, pero que chocaron con las interrupciones usuales de los cambios de gestión. Por otra parte, es esperable una predisposición a lograr crecientemente más transparencia y previsibilidad al funcionamiento del sistema y a su expansión. La política universitaria nacional deberá encontrar el adecuado equilibrio entre planificación y autonomía. Esto sólo es posible con acuerdos de reglas, criterios e instauración de mecanismos de funcionamiento. Eso es lo más importante que hoy puede brindarnos una nueva Ley de Educación Superior. ●



REFERENCIAS

- GARCÍA DE FANELLI, A. (2008). *Contrato-programa: instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- MARQUINA, M. (2014). Autonomía y planificación: una tensión inherente a la vida de la universidad moderna. En M. Marquina, R. Follari, A. Stubrin y A. Camou, *La universidad entre la autonomía y la planificación, tres ensayos en diálogo*. Los Polvorines: Colección Educación – Serie Universidad. IEC – CONADU / UNGS.
- MARQUINA, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- MARQUINA, M. (2018). El Sistema Nacional de Reconocimiento Académico: marco conceptual y diagnóstico para el diseño e implementación de una política pública de educación superior. En D. Tavela y M. Marquina, *RTF: Reconocimiento de trayectos formativos en Educación Superior: una política de articulación del sistema para brindar más opciones de formación al estudiante*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://librortf.siu.edu.ar>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2017). *Criterios para la implementación de la nueva modalidad de Contratos Programa Integrales (CPI)*. Anexo a la Resolución Ministerial 3885717 (IF-2017-13943185-APN-SECPU#ME).
- Secretaría de Políticas Universitarias (2019). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2019-2020*. Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria.
- SUASNÁBAR, C. y Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(57), 21-30.

LA UNIVERSIDAD ARGENTINA ENTRE LOS DESAFÍOS “GLONACALES” DE LA POST PANDEMIA Y LA LARGA AUSENCIA DE UNA AGENDA DE POLÍTICA Y ACTORES PROMOTORES. ACERCA DE LA OPORTUNIDAD Y VIABILIDAD DE UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Claudio Suasnábar

IIHCS-CONICET/ Universidad Nacional de La Plata

A casi un año y medio de iniciada la pandemia del coronavirus,¹ la emergencia sanitaria global parece haber entrado en una nueva etapa signada por la vacunación masiva y una lenta recuperación económica, por un lado; y la incertidumbre que genera el peligro latente de aumento de contagios por nuevas variantes del virus, por otro. Lejos de las tempranas reflexiones de las ciencias sociales centradas en el retorno del Estado (para algunos esperanzados en un nuevo *new deal* y para otros preocupados por el ascenso de un Leviatán sanitario), la discusión actual se ha desplazado hacia un balance más detallado de los efectos e impactos de la pandemia en la economía y los distintos ámbitos sociales.

En la discusión político-académica sobre la universidad, este movimiento también resulta perceptible ya que la pandemia resituó el lugar de estas instituciones como parte del complejo científico-tecnológico, volviéndose agentes

centrales para la investigación del virus y la enfermedad y sobre todo el diseño, desarrollo y producción de una vacuna como respuesta definitiva al problema sanitario. Ciertamente, los primeros meses de la pandemia mezclaron la perplejidad frente al cierre acelerado (*lockdown*) y la mirada esperanzada de que la crisis en curso constituye una oportunidad de cambio tal como lo plantearon un colectivo numeroso de académicos reconocidos de Estados Unidos, Europa, Oceanía y China que en una suerte de manifiesto proponían “imaginar nuevas posibilidades pedagógicas para las universidades en el post-Covid 19” (Peter *et al.*, 2020).

Con todo, el cese de actividades impuestas por la cuarentena, la virtualización forzada de las prácticas académicas, los cambios en las condiciones laborales del personal académico y la reducción presupuestaria por impacto de la crisis económica plantean perturbadores interrogantes respecto del impacto de estos procesos en la configuración y funciones de las universidades como la formación académica de alto nivel, la investigación científica, la transferencia tecnológica, la extensión y vinculación social, la creación artística y conservación del patrimonio cultural (OECD, 2021; Pedró, 2020; IESALC-UNESCO, 2020; Marinoni, Van’t Land y Jensen, 2020). Las nociones de “universidad híbrida” y de “desagregación” (*unbundling*) de las funciones antes mencionadas que se introducen en los debates universitarios actuales reactualiza la pregunta por el modelo de universidad que necesitan nuestras sociedades latinoamericanas (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020; McCowan, 2017).

¿Qué tipo/s de universidad/es surgirán en una (¿cercana?) etapa de post pandemia o “nueva normalidad”? Ciertamente aún es prematuro esbozar una respuesta, pero lo que sí es factible señalar es que ninguna de las tendencias

1. Este artículo se escribió en el mes de agosto de 2021 y profundiza algunas líneas de análisis planteadas en Suasnábar y Versino, 2021; y Del Valle, Perrotta y Suasnábar, 2020.

que luego analizaremos resulta nueva. En rigor, la crisis sanitaria del Covid-19 solo ha acelerado procesos de cambio pre-existentes que están reconfigurando las universidades en el mundo.

En este contexto de procesos en marcha donde se mezclan incertidumbre, esperanzas y preocupaciones de distintos órdenes, desde algunos sectores universitarios y esferas del gobierno han comenzado a reactivar la idea de una nueva ley de educación superior (LES). En este sentido, esta breve intervención parte de dos grandes supuestos que a manera de hipótesis orientan las consideraciones sobre la oportunidad y viabilidad de una nueva LES.

El primero remite a que la reconfiguración de la educación superior en curso no solo modifica las funciones académicas y organización institucional sino también impulsan/aceleran una reestructuración del espacio global generando nuevas jerarquías y estratificaciones. Al respecto, el término “glonacal” nos permite captar esta dinámica al enfatizar la intersección y mutua influencia de tres espacios: Global, Nacional y Local, así como el peso diferencial de agentes, políticas e instrumentos en cada espacio (Marginson y Rhoades, 2002).

El segundo supuesto afirma que las políticas universitarias desde el retorno a la democracia no han modificado sustancialmente la configuración histórica de las universidades (concentración matricular en pocas instituciones, perfil profesionalista y crecimiento sector privado) aunque sí introdujeron cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académica-científicas.

Partiendo de estos supuestos, nuestro punto de vista sobre la reactivación del debate sobre una nueva normativa postula que esta iniciativa no debería desplazar el verdadero problema que es la ausencia de una agenda de política y de actores académicos capaces de impulsarla. Dicho de otra manera, el problema no es la LES sino la falta de una política, así, la perdurabilidad

de la LES heredada de la década de 1990 expresa las limitaciones de las distintas gestiones gubernamentales y actores universitarios. Asimismo, la transformación de la educación superior a nivel global y la dificultad para delinear su configuración futura plantea una limitación adicional que debería tenerse en cuenta para evaluar la conveniencia de aprobar una normativa en un escenario tan incierto. En lo que sigue intentaremos profundizar los argumentos que sostienen ambos supuestos.

La universidad argentina frente a los desafíos “glonacales”

Como fue señalado, la emergencia sanitaria de la pandemia ha acelerado el proceso de reconfiguración de las universidades y de la educación superior en el mundo, a partir de la profundización de tendencias de cambio pre-existentes. Una serie de informes e investigaciones recientes coinciden en distinguir efectos e impactos a nivel de países e instituciones, por un lado, y su proyección temporal entre el corto plazo y el mediano plazo, por otro lado (Salmi, 2020; Pedró, 2020; OECD, 2021 y Williamson y Hogar, 2021). En este sentido, y resumiendo los resultados podemos decir que el impacto del cese de actividades presenciales y la transición a la educación *online* estuvo atravesado por fuertes desigualdades entre países e instituciones que supusieron diferentes grados de preparación, rapidez y capacidad de gestionar en contexto de emergencia. A su vez, si bien no hay datos consolidados es posible suponer que estas diferencias repercutieron en los estudiantes afectando más a los sectores desventajados, en la consecuente disminución de los aprendizajes y el aumento de la deserción estudiantil. El impacto financiero producto de la crisis económica también constituye una tendencia global que se manifiesta en la reducción de recursos para las instituciones públicas y la retracción de los estudiantes de instituciones privadas. Asimismo, estas limitaciones financieras

afectarán las distintas funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia, así como también impactarán en los procesos de internacionalización. El impacto de las tecnologías en la educación superior parece delinear a mediano/largo plazo los contornos de una reforma estructural que transforma desde adentro no solo las condiciones laborales del personal académico sino los rasgos y funciones de las universidades e instituciones superiores.

Desde hace 30 años la investigación en educación superior viene confirmando la persistencia y fuerza de una serie de tendencias como la expansión del sector privado (privatización) y los llamados nuevos proveedores (educación virtual, servicios externos en diferentes países, movilidad y consumo en el extranjero, etc.), la diferenciación horizontal y vertical de los sistemas, la expansión de los rankings internacionales y el desplazamiento de la gobernanza de los sistemas hacia modalidades de mercado o cuasi-mercados, entre otras, las cuales motorizan una reestructuración del espacio global generando nuevas jerarquías y estratificaciones.

La discusión de una agenda de política (y cuanto más una normativa que aspira a orientar por un tiempo el sector), presupone no solo un conocimiento de cómo afectan estas tendencias en la universidad argentina, sino también un estrategia-posicionamiento frente a los desafíos “glonacales” que remite la intersección y mutua influencia de tres espacios: Global, Nacional y Local, así como también a los agentes y políticas que impulsan/resisten tendencias en estas distintas arenas de definiciones.

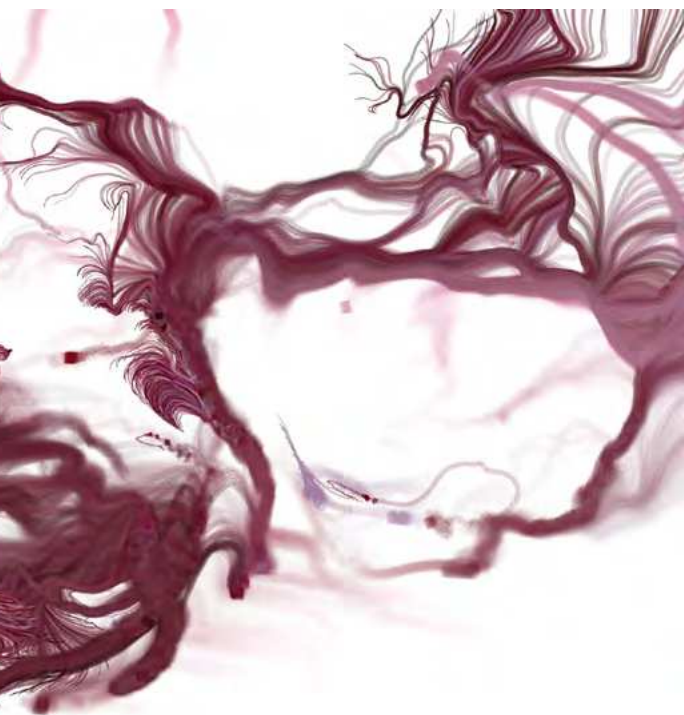
La larga ausencia de una agenda de política y actores promotores

El análisis de las políticas universitarias desde el retorno a la democracia que fundamenta nuestro supuesto respecto de que no han modificado sustancialmente la configuración



histórica de estas instituciones, aunque sí introdujeron cambios en los patrones de regulación del sistema, fueron desarrollados en otros trabajos que remitimos a los lectores (Suasnábar y Versino, 2021; Del Valle, Perrotta y Suasnábar, 2020).

En este apartado nos interesa profundizar en las razones de la larga ausencia de una agenda de política y de actores promotores. En primer lugar, el “movimiento pendular” de las políticas universitarias de las décadas de 1980 y 1990 (autolimitación vs. intervencionismo estatal) fue consolidando un nuevo tipo de “gobernanza” del sistema. Dichos cambios marcan el desplazamiento de una modalidad burocrático-centralizada hacia una esquema cuyo rasgos principal es la creciente pluralidad de agencias de gobierno y de actores internos y externos del sistema donde la



construcción, elaboración e implementación de las políticas no pasa ni exclusiva ni centralmente por el Estado sino se encuentra sometido a procesos de mediación (resistencia, cambio, adaptación) en distintas instancias del sistema, de las universidades, facultades y departamentos, y de las propias comunidades académico disciplinares.

Esta transformación en la gobernanza del sistema explica en parte la limitada capacidad de las gestiones gubernamentales y del resto de los actores universitarios para definir una agenda de reforma y generar consensos para la implementación de políticas de largo plazo. Esta tendencia no es particular de Argentina sino global que se manifiesta en lo que Capano y Pritoni (2018) denominan “gobernanza híbrida” que según los países asume formas (variedades) diferentes.

Quizás el ejemplo más evidente de esta dinámica sean las políticas universitarias de los gobiernos kirchneristas que en el marco de la recuperación del rol del Estado y en un contexto de bonanza económica producto del boom de las *commodities* ciertamente se generaron dos de las tres corrientes que señala Kingdon (1995) para la apertura de una “ventana de oportunidades”: el reconocimiento social del problema (las críticas hacia la LES y las políticas neoliberales) y un cambio político-partidario asociado a nuevas configuraciones ideológicas (la llegada al gobierno primero de Néstor Kirchner y luego de Cristina Fernández de Kirchner). Pero faltó la tercera corriente que remite a la presencia de una propuesta alternativa de solución para el problema sostenida por una coalición promotora (Sabatier y Weible, 2010), la cual no se logró conformar por la convergencia de intereses contradictorios de cada uno de los actores de la escena universitaria que impidieron quebrar la inercia de la agenda de política anterior.

Así, el gobierno sin una propuesta definida y frente a un sector que siempre fue esquivo al peronismo, encontró pocos incentivos para abrir un proceso de reforma cuyos costos políticos no aseguraban un fortalecimiento de la fuerza propia. Los rectores y las rectoras de las universidades que vieron reforzado su poder por su presencia en distintos órganos de “amortiguación” como la CONEAU y los CPRES pero muy especialmente por la ejecución descentralizada de los programas, tampoco encontraron incentivos para impulsar la discusión sobre una reforma del sistema que suponga limitar o condicionar este proceso de empoderamiento.

El campo académico-científico fortalecido por las reformas de los 90 conformó una suerte de “mandarinato académico” integrado por los investigadores de CONICET y aquellos provenientes del Programa de Incentivos. Este sector también vio acrecentado su capacidad y poder a través de su rol en los procesos de evaluación que se volvieron la columna vertebral de las

políticas universitarias hasta nuestros días. Finalmente, el movimiento estudiantil y los sindicatos docentes con limitadas capacidades de incidir y presionar oscilaron entre la apertura del debate reformista y la lógica defensiva por sus demandas corporativas.

El gobierno de Macri y la coalición Cambiemos estuvo lejos de plantearse una política de reforma y concentró sus esfuerzos al ajuste presupuestario de las instituciones y el desfinanciamiento de programas anteriores generando un nuevo impulso para los procesos de privatización y mercantilización. En ese marco, los debates de la CRES 2018 realizada en Córdoba reafirmaron el principio del “derecho a la educación superior” en la declaración final pero poco avanzó en una agenda de cambio regional aún en el centenario de la Reforma Universitaria.

En resumen, podemos decir que la imposibilidad para generar una nueva normativa que reemplace a la LES constituye la prueba más evidente de la convergencia de intereses contradictorios que no solo explican el *status quo* sino también que el espasmódico debate alrededor de una nueva ley haya girado más sobre acciones o medidas “correctivas” de los dispositivos implementados que en la definición de nuevos ejes orientadores de una reforma integral. Por ello, como señalamos antes, la reactivación del debate sobre una nueva normativa no debería desplazar el verdadero problema que es la ausencia de una agenda de política y actores académicos capaces de impulsarla.

En ese sentido, la crisis económica actual se proyecta en la post-pandemia en un escenario signado por la reducción presupuestaria que afecta las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia. Contradictoriamente, la emergencia sanitaria ha legitimado y revalorizado el rol de las universidades y del campo CyT lo cual constituye un activo no menor frente a las tendencias y riesgos, pero aún falta claridad en los actores académicos y científicos para impulsar una agenda de política

para el pronto retorno a las aulas (corto plazo) y para administrar las tensiones entre las demandas democratizadoras (acceso universal) y la promesa de las tecnologías en la educación funcionales a las limitaciones financieras que impone la crisis económica (mediano plazo). ●

BIBLIOGRAFÍA

- CAPANO, G., y Pritoni, A. (2019). Varieties of hybrid systemic governance in European Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 73(1), 10-28.
- DEL VALLE, D.; Perrotta, D. y Suasnábar, C. (julio-diciembre, 2020). La Universidad Argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Revista Integración y Conocimiento*, 10(2).
- IESALC-UNESCO. (2020). COVID-19 Y EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LOS EFECTOS INMEDIATOS AL DÍA DESPUÉS. ANÁLISIS DE IMPACTOS, respuestas políticas y recomendaciones.
- KINGDOM, J. (1995). *Agendas, alternatives and Public Policies*. Nueva York: Longman
- MARGINSON, S. y Rhoades, G. (2002). Beyond national states, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309. <https://doi.org/10.1023/A:1014699605875>
- MARINONI, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*.
- McCOWAN, T. (2017). Higher education, unbundling and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education*, 43(6), 733-748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1343712>
- PEDRÓ, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, Fundación Carolina.
- PETERS, et al. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
- OECD (JUNIO, 2021) *The State of Higher Education. One year into the COVID-19 pandemic*. OECD Publishing.

- PARDO KUKLINSKI, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
- SABATIER, P. A. y Weible, CH. M. (2010). El marco de las coaliciones promotoras: Innovaciones y clarificaciones. En P. A. Sabatier (Comp.), *Teorías del proceso de las políticas públicas*. Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros de la Presidencia de la Nación.
- SALMI, J. (2020). *COVID's Lessons for Global Higher Education*. Lumina Foundation.
- SUASNÁBAR, C. y Versino, M. (2021). Las políticas universitarias y de ciencia y tecnología pre-pandemia, las respuestas frente a la emergencia sanitaria y los desafíos de la “nueva normalidad” en Argentina. *Revista Universidades*. UDUAL (en prensa).
- WILLIAMSON, B. y Hogar, A. (febrero, 2021). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech & University Reform*. Education International Research.

LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL Y LA REFORMA DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ernesto Villanueva

Universidad Nacional Arturo Jauretche

La masividad es importante, pero no alcanza

Las universidades argentinas son gratuitas desde el año 1949 y eso favoreció el ingreso masivo y permanente de nuevos estudiantes.

Nuestro país se caracteriza por el ingreso irrestricto y no existen exámenes de nivel secundario. Prácticamente tampoco se exigen

competencias particulares para el ingreso a la vida universitaria. Tal cuestión fue impulsada por la ley 27.204/15 que directamente prohíbe los cursos de ingreso eliminatorios.

A estas características, se le sumó la importante expansión de la cantidad de instituciones en todo el país en las últimas décadas, que acercaron la oferta educativa a regiones sin tradición universitaria. Hoy todas las provincias argentinas tienen, al menos, una universidad pública nacional.

Dichas cuestiones contribuyen al aumento considerable de la matrícula y al ingreso de jóvenes de primeras generaciones universitarias en sus familias. En muchas de las recientemente creadas universidades del conurbano bonaerense, esta cifra supera el 80%.

Si bien la masificación es un hecho positivo y característico del modelo académico argentino, no podemos desconocer los altos índices de abandono, repitencia y de fracaso de los estudiantes. Tenemos que ser conscientes de que la masividad no garantiza en sí mismo el derecho a la educación, sino más bien al ingreso momentáneo a la institución.

Los datos estadísticos están reflejando lo siguiente:

- solamente dos de cada diez jóvenes culminan su carrera de grado en tiempo. La deserción en posgrado es aún más alta;
- el abandono y la deserción están presentes, sobre todo, en el primer año;
- el abandono es más alto en los sectores sociales de menores ingresos y en aquellos que tienen un bagaje cultural más bajo.

En varios casos los egresados del colegio secundario tienen nivel deficiente y carecen de medios tecnológicos elementales. Una parte del estudiantado acarrea problemas de lectoescritura y existe una estratificación cultural de origen que impide la igualdad de posibilidades:

- el egreso es superior entre los estudiantes de ingresos medios y altos y entre los jóvenes provenientes de escuelas privadas;
- la excesiva extensión de algunas carreras y la inexistencia de acreditaciones parciales de recorridos, contribuyen al fracaso.

Reflexionando sobre la deserción

En el año 2011, la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), publicaron el trabajo de Ana María Ezcurra “Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial”. El libro desarrolla las siguientes hipótesis:

- a. El sistema universitario local, regional y mundial, forma parte de un proceso de masificación del ingreso que coexiste con una “tendencia estructural clave: altas tasas de deserción” (p.17). El trabajo puntualizó que la “deserción en educación superior se concentra en primer año” (p. 27).
- b. La deserción en “educación superior, en el seno de aquella masificación, entraña una desigualdad aguda y en alza ya que afecta en especial a alumnos de franjas socioeconómicas desfavorecidas” (p. 22). Entre los factores socioeconómicos “condicionantes” para el abandono de la universidad, la autora menciona el estatus de formar parte de una “primera generación” universitaria y la realidad de muchos estudiantes que tienen que trabajar tiempo completo para costear la educación.
- c. La deserción se relaciona a “dificultades académicas” y éstas varían en función de los estratos socioeconómicos de donde provienen los alumnos. La autora menciona que una preparación secundaria insuficiente y la existencia de un bajo capital cultural, son factores condicionantes de la graduación.

El libro recorre algunas experiencias institucionales ejecutadas para enfrentar la

deserción. La autora destaca que, en general, se trabaja sobre los alumnos y no sobre los docentes y que las experiencias carecen de una buena articulación institucional. Entre las medidas más generalizadas, menciona las tutorías, los seminarios en primer año y otras acciones focalizadas como las becas.

El libro concluye mencionando la crucial importancia que adquiere el tema y recomienda, entre otras acciones:

- aplicar reformas educativas y curriculares en el primer año, dando “alta prioridad real” al tema;
- revisar las “expectativas” de las instituciones, atendiendo las desigualdades culturales de los alumnos;
- promover un mayor compromiso de los docentes sobre la problemática de la deserción y sobre las medidas tendientes a mejorar la retención.

Las políticas universitarias para aumentar la retención y el egreso

Para abordar el tema, nuestras instituciones suelen aplicar políticas sociales de becas de comedores o de apuntes u otras acciones como los jardines maternos para estudiantes con bebés. Además, es habitual que se fomenten las políticas de “nivelación académica” implementando seminarios o cursos de ingreso orientados a nivelar y desarrollar habilidades académicas y de estudio.

Las tutorías docentes o de estudiantes avanzados (tutores pares) es otra de las estrategias habituales. En general, estas acciones enfrentan el límite de que las universidades carecen de condiciones para garantizar el primer año de estudio y faltan infraestructura y docentes. Los cursos numerosos dificultan la relación con el estudiante y se hace difícil formar el pensamiento científico y crítico.

Algunas universidades promueven vínculos con las instituciones del nivel secundario

de su zona de influencia. Este tema funciona muy bien en los colegios dependientes de las universidades y los jóvenes se habitúan a la dinámica universitaria ya desde la adolescencia y además van orientando sus vocaciones. Con el fin de fortalecer estas acciones, la Subsecretaría de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles del Ministerio de Educación de la Nación acaba de lanzar la Convocatoria “*Sigamos Estudiando: Fortalecimiento de las trayectorias y la enseñanza en la Educación Secundaria*”.

Una nueva Ley de Educación Superior y la deserción

El tema de la deserción no debería quedar fuera del debate sobre un nuevo marco regulatorio de la Educación Superior. Es un momento oportuno para hacer un balance acerca de las políticas implementadas y de su posible institucionalización.

Políticas de articulación con el nivel medio

La solución al problema de la deserción involucra al “sistema” educativo y no solamente a la universidad. Tal cual comentamos, la formación del nivel secundario es fundamental para la permanencia en la universidad. La LES incluyó ámbitos de coordinación educativa de los distintos niveles y subsistemas educativos como son los CPRES. La nueva normativa podría partir de esta experiencia y proponer nuevos ámbitos para el trabajo conjunto a nivel regional y local entre el nivel medio de gestión provincial y las universidades nacionales. Además, el tema de la deserción y de la articulación de niveles medio y superior debería ser una agenda permanente del Consejo de Universidades.

Políticas sociales

La nueva ley debería incluir las experiencias de becas sociales, becas orientadas a temas

estratégicos, becas familiares y las políticas de subsidio y de apoyo a los grupos vulnerables.

Recorridos académicos flexibles

La nueva normativa podría incluir marcos curriculares más flexibles, permitiendo y favoreciendo la acreditación y la titulación de recorridos parciales. En este punto se debe tener en cuenta el debate sobre la extensión de las carreras, que nos convierte en un raro avis en el mundo occidental y oriental.

Políticas de apoyo a las experiencias exitosas

La LES fomenta la evaluación de calidad educativa y esto es muy auspicioso. Al momento de las acreditaciones de grado y de posgrado suele incluirse el indicador de permanencia y de egreso estudiantil. Sería deseable que se fomenten estándares en este sentido y que a nivel de carrera y de institución, las políticas de retención y de egreso sean evaluadas y tenidas en cuenta como parte de la calidad y de los planes de mejoramiento. Asimismo, sería importante avanzar hacia un esquema institucional que asigne recursos especiales a aquellos programas que mejoren los estándares de permanencia y de egreso.

Tipos de ingreso

Tal cual comenté al inicio del artículo, la ley 27.204/15 eliminó los cursos de ingreso eliminatorios. Esta medida no fue acompañada de recursos especiales para garantizar el derecho a estudiar en cualquier carrera. En general, si cada joven elige libremente su carrera, sin regulación alguna, la universidad estaría impedida de aplicar una planificación. El ingreso irrestricto supone abandonar la planificación institucional y nacional de la educación en un país con problemas y con demandas sociales, productivas amplias y no resueltas.

Es importante tener en cuenta, que los recursos son finitos y no es posible ofertar todas las carreras en todas las universidades. Tal

cual como mencionó Juan Carlos Del Bello, “la elección de las carreras no puede ser entendida como un derecho absoluto y tiene que tener limitaciones”.²

Consideramos que es posible articular el derecho a la educación y la planificación institucional en un marco de armonía en la distribución de recursos humanos y materiales. Esta es la realidad de todas las universidades nacionales y solamente existen ingresos restrictivos en un grupo reducido de carreras.

Se debe proponer una ampliación de las capacidades para educar en todas las universidades, sin por ello eliminar restricciones específicas que surge de los temas ya mencionados. La normativa y las políticas nacionales y universitarias deberían impulsar la masificación de la matrícula y el efectivo derecho a estudiar en aquellas carreras que sea posible y necesario garantizarlo.

En síntesis, nuestro país está orgulloso del grado de cobertura que revela el sistema de educación superior. Pues bien, se trata de ampliarlo teniendo en cuenta además las enseñanzas que nos dejan estos dos años de educación remota de emergencia, lo que significaría una verdadera revolución dentro y fuera del sistema. Pero, además, si logramos redoblar esfuerzos para que la permanencia y el egreso avancen de modo tal de ir mejorando en un plazo no inmediato, pero sí razonable; a la vez que planifiquemos en qué áreas hay vacancias de profesionales e incentivemos sus inscripciones, marchando a un sistema de créditos con esquemas de acreditación que tengan en cuenta no solo los insumos y procesos, sino también los resultados del aprendizaje, tendremos un camino que hará aún mejor nuestro sistema universitario. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EZCURRA, A. M. (2011). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC.

ITINERARIO DE UNA LEY, SUS CONTEXTOS Y MODELOS SUPERPUESTOS

Ana Barletta

Universidad Nacional de La Plata

En una coyuntura de gran incertidumbre sobre el futuro, inmersxs como estamos en la vivencia de una catástrofe inesperada –y en guardia frente al anticipo de nuevos cataclismos– agradezco y respondo a la invitación de *Pensamiento Universitario* para pensar, desde la experiencia de la gestión universitaria, una perspectiva de cambio para la ley de Educación Superior sin poder evitar la acuciante evocación de la turbulenta y compleja realidad que estamos transitando. Y entonces, acá ya se inserta una de las preguntas de lxs colegas: ¿Es posible hoy dedicarnos a esta discusión por una nueva Ley sin esperar a poder calibrar el impacto de ésta y de nuevas catástrofes que nos alucinan? ¿Cuáles deberían ser los cambios que proponga una nueva ley en esta “crisis de futuro” –o al menos de “atempéramiento de futuro”- como decía en 2010 Nora Rabotnikof? O como descubría Nicolás Arata

2. Comentario que hiciera con motivo de la discusión sobre posibles reformas a la ley de educación superior realizadas en el seno de la comisión de Planeamiento del CIN, en el corriente año.

(2020), más específicamente y en medio de la pandemia, que habíamos protagonizado la mayor migración de la historia de las aulas físicas a las virtuales, sin detenernos demasiado a pensar esta coyuntura y su impacto en nuestras tradiciones más queridas...

Me alejaré un poco de este gran interrogante para tratar de reflexionar, brevemente, sobre las otras sugestivas preguntas que se propone abordar este nuevo número de nuestra revista, desde el punto de vista de la militancia universitaria, a partir de haber ocupado diferentes espacios de gobierno en la Universidad Nacional de La Plata. En ese sentido, se me ocurría como hilo argumental posible esbozar algunas ideas dentro del itinerario que va de la aprobación de la Ley 24521 en 1995, y su modificación con la Ley 27204 veinte años después en 2015. Es decir, dos leyes y varios contextos por los que ha atravesado mi experiencia con diferentes modelos en disputa en los años democráticos.

Empiezo, entonces, cuando finalizado el período de la última dictadura militar dos nuevos hitos se agregaban a la serie de fundaciones y refundaciones de la universidad argentina, signadas por avatares político-institucionales a lo largo del siglo XX: 1983 y el retorno de la democracia con su “reconstrucción de la universidad autónoma” –que quedaba sellada al final de las etapas llamadas “normalizadoras” y que fue entendida como “devolución” a las universidades nacionales de una capacidad propia que les había sido conculcada por la dictadura– y 1995, cuando se intentaría torcer este viraje con la creación de la SPU (1993) y la sanción de la Ley de Educación Superior. Pasaron 26 años de la sanción de esa Ley y entiendo que esos dos escenarios originales han cambiado notablemente, aunque tal vez no todas sus preocupaciones.

El contexto de la sanción de la Ley 24521 fue el de mi primera experiencia de gestión como secretaria académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)

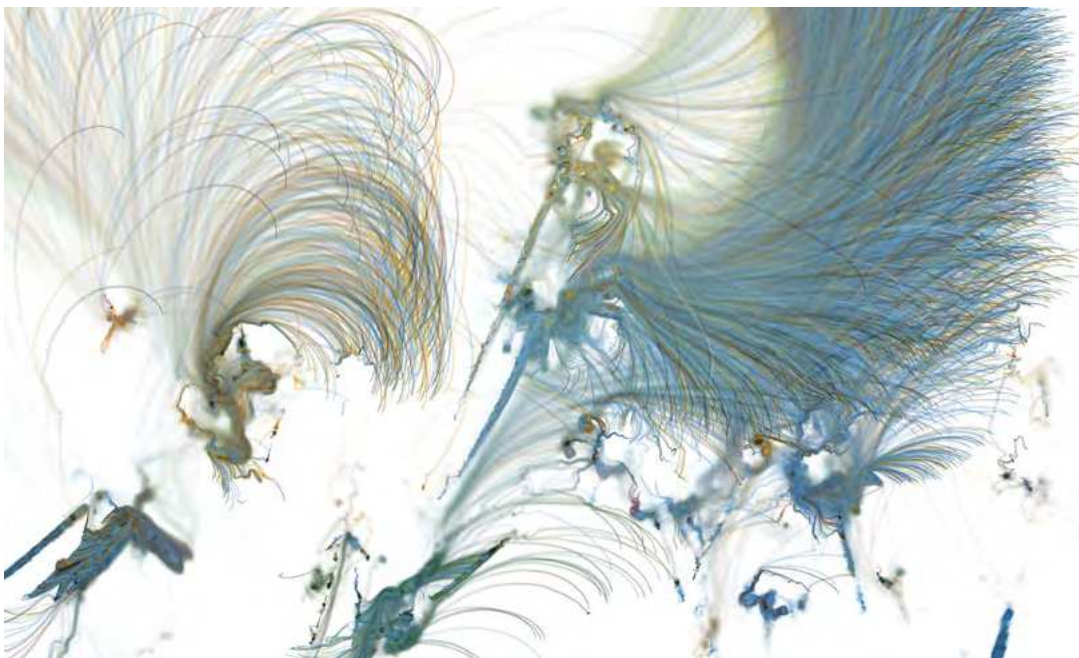
en el momento de una colosal hostilidad del Estado democrático (del gobierno menemista) hacia las universidades. La ley acompañó esa coyuntura que Lucas Rubinich (2001) supo definir como “*un clima cultural asfixiante*”, un “*sólido proceso de imposición cultural*”, agudizado por el ahogo presupuestario y por las transformaciones sustanciales en la estructura productiva y en el Estado que generaron un agresivo proceso de crecimiento y afianzamiento de la desigualdad social.

De este modo, se fueron reforzando visiones muy negativas sobre la sociedad argentina (que hoy todavía padecemos cotidianamente por la retórica de derecha y que, además, para colmo, se han vuelto virales): la permanente sospecha del usufructo de dineros públicos por parte de las dirigencias de las instituciones, ineficiencia, clientelismo político, elevados costos de la función pública, necesidad de achicamiento del estado, altos costos de la fuerza de trabajo que atentarían contra el desarrollo económico, sospechas de corrupción sobre ciertos actores corporativos como los sindicatos... con la consiguiente necesidad de cambiar, además, las relaciones entre el mundo universitario, la sociedad y el estado. De esto derivó la restricción del gasto público / nuevas formas de financiamiento (inclusión de fondos competitivos; financiamiento contractual; cobro de matrícula; arancelamiento); crítica del co-gobierno como una estructura que no favorecía la toma rápida de “decisiones”, impuestas por los bancos. De tal manera que la masividad de la universidad pública, el ingreso irrestricto, la gratuidad y el co-gobierno, fueron los elementos centrales definidos como problemas, como obstáculos para un buen funcionamiento del sistema universitario acorde con los nuevos tiempos. Muchos de estos aspectos estuvieron implícitamente contenidos en la 24521.

Las universidades resistieron y la privatización no las alcanzó en su totalidad. Quedaron reservas en su interior que empezaron a

visibilizarse desde que, en 2001, se fisuraban algunos de los consensos fuertes de la época neoliberal, dominada por visiones de una economía ideologizada y su apelación a los límites estructurales de la acción transformadora; una

presupuestario del sistema de educación superior y del mundo científico. Pudimos crecer en todos los rubros: planta de cargos, mayores dedicaciones, proyectos de investigación, docencia y extensión, creación de Institutos de Inves-



época en la que un buen balance de la conducción del gobierno universitario era sólo medido con parámetros cuantitativos de producción, ingresos / egresos, costos y beneficios monetarios... con libros de contabilidad.

Entonces, tuve más suerte, como Decana de la FaHCE, 2004-2010, experiencia que fue vivida por mí como una “compensación” del anterior momento, a partir de esa recomposición de la relación Estado / Universidad que produjeron los gobiernos Kirchner (dos presidentes graduados en nuestra Universidad: digo esto porque, a veces parece que *le tout* ocurrió en la UBA) que permitieron no sólo un reconocimiento del papel de la Universidad y de la ciencia en el entramado político cultural del país, sino que fueron momentos en que se re-vertió –de una forma inédita– el acorralamiento

tigaciones de doble dependencia con Conicet como asimismo en el rubro edilicio, en el que nuestra Facultad logró por primera vez en su historia centenaria, contar con un edificio propio, más allá del crecimiento en metros cuadrados del conjunto de la UNLP.

En otro contexto, entonces, con la misma Ley se pudo crecer exponencialmente y desarrollar programas novedosos. Y aquí puedo insertar la otra pregunta de lxs colegas: ¿Es necesaria una reforma de la Ley de Educación Superior? Por eso nos preguntamos qué ocurrió en esos años de crecimiento inéditos en el sistema ¿Tuvieron las universidades una capacidad autonómica tal que pudieron instalar proyectos y gestionar otros paradigmas, más allá de los límites de una legislación que las encorsetaba? ¿Era la recomposición del presupuesto

de los años 2003-2015 lo que permitía a las universidades tener esos márgenes de maniobra? ¿La acción de qué actores pudo horadar los aspectos más mercantiles de la Ley? Históricamente sabemos que la Universidad reformista igualmente había podido desarrollarse (peleando) dentro de los márgenes –aunque más sucintos y menos doctrinarios– de la vieja Ley Avellaneda.

No obstante, la 24521 entorpeció aspectos centrales de la organización político-académica, como el ingreso irrestricto y la gratuidad. En el caso de la UNLP, significó una disputa muy fuerte con la Facultad de Ciencias Médicas que implementó, por más de 15 años, un sistema de ingreso restricto, con despóticos e inequitativos requisitos de admisión, pese a que el Consejo Superior no aprobaba esas restricciones. Nuestro Consejo tuvo que acostumbrarse a perder todas las presentaciones judiciales realizadas por Medicina, debido a la pura letra de la Ley, el famoso ART.- 50, que hacía efectivo –sistemáticamente– el recorte de su autonomía para fijar normas académicas, con la consiguiente afectación de derechos de los estudiantes universitarios.

La Universidad Nacional de La Plata ya había defendido varios aspectos de su autonomía, cuando se obligó a las universidades a adecuar sus estatutos a la 24521 en los años 90. Menciono alguno: litigamos por mantener la representación tripartita en los Jurados de los concursos defendiendo, particularmente, la participación estudiantil. O la representación de graduados en los Consejos Directivos. Y se logró, en ardua

batalla con el Ministerio de Educación de la Nación que había impugnado varios de nuestros artículos del Estatuto. Asimismo, en los últimos años, en el ámbito del CIN, pudo llevarse a cabo la discusión por una nueva doctrina del ART.- 43, pelea y debate exitoso que logró imponerla con no pocos enfrentamientos con una parte considerable de las corporaciones profesionales.¹ (Esto también pudo hacerse durante la vigencia de la 24521). No obstante, el ART.- 50 seguía firme.

El tercer momento de mi experiencia en el gobierno fue como Vicepresidenta de la UNLP en una época de explícita ampliación de derechos, cuando se aprueba, con el GONG del 2015, la Ley 27204 en la que se asienta muy claramente ese nuevo modelo por el que habíamos bregado (teniendo como marco la Ley de Educación Nacional 26206 de 2006, las orientaciones de la CRES 2008 y las de nuestro propio y nuevo Estatuto 2008): gratuidad, responsabilidad del estado, ingreso libre, inclusión e igualdad, equiparación de oportunidades, reconocimiento de identidades de género, culturales, pluriculturales, vinculación de prácticas y saberes dentro de la universidad y en el territorio, más la eliminación del ART.- 50 que limitaba nuestra autonomía. Esta Ley cambió notablemente, desde nuestro punto de vista, varias características encorsetadoras e ideológicas que incluso siguieron operando entre 2015 y 2019, como retórica gubernamental que tuvimos que enfrentar. De este modo, al derogar dicho artículo, la nueva ley obligó a la Facultad de Medicina a eliminar el examen de ingreso

1. Como sabemos, este artículo establece que las carreras de grado de interés público sean acreditadas por la Coneau. En el CIN se discutió una nueva doctrina respecto de las actividades reservadas de cada carrera, básicamente las profesionales. Para esto, se limitaron las actividades reservadas a las imprescindibles a ser evaluadas por la Coneau, poniendo al resto de actividades entre los alcances, no considerándolos reservados a una sola carrera. Un tema difícil en defensa de la autonomía que se peleó en el CIN en conflicto con corporaciones profesionales que querían decidir sobre las actividades reservadas de los títulos y hacerlas excluyentes. Por otro lado, también resultó acotada la discrecionalidad de la Coneau en las evaluaciones.

quitándole, además el amparo legal que tenía la Facultad para establecer dichas medidas limitativas, apoyada por el Poder Judicial.

La Ley 27204 (conocida como Reforma Puiggrós de la LES) significó entonces, para nosotros, una gran transformación sobre la que, creo, es necesario reflexionar acerca del modo en se produjo. En este sentido, es necesario mencionar el trabajo sistemático de la Presidencia de nuestra Universidad para conseguir adhesiones universitarias y políticas para modificar la 24521 (Montenegro, 2018). Resulta imposible no mencionar, además, el esfuerzo legislativo que se llevó adelante para votar una Ley que sólo NO fue votada por el PRO y, particularmente, es muy necesario evocar la resolución de la diputada nacional Adriana Puiggrós que trabajó empecinadamente para lograrla, en acuerdo con la Presidenta de la Nación. Es verdad que no fue una propuesta del CIN, y que también es cierto que varias Universidades, a posteriori, objetaron esa modificación y realizaron presentaciones judiciales contra ella. En los años siguientes, se reveló muy útil la 27204 ya que no siempre el gobierno del Estado está en manos de dirigentes que valoran la democracia y los derechos. Varios aspectos a tener en cuenta para evaluar en qué coyuntura es posible consensuar cambios que no desmoronen lo obtenido.

Finalmente, en este último año y medio, hemos podido exhibir que las universidades ya no son un mundo enclaustrado y hoy nos complace mucho apreciar cómo hemos cambiado con nuestra presencia territorial interactuando con nuevos actores. Una Universidad que ha demostrado –en esta circunstancia pandémica– cuánto puede contribuir a la resolución de una gran amenaza imprevista e inesperada, es capaz de convertirse en ese espacio de articulación que permita poner en juego todo su capital científico, cultural y militante en una alianza fuerte con las asociaciones del mundo extrauniversitario para enfrentar agendas no

contempladas, incómodas, voces nuevas que también nos llegan desde el pasado y que interpelan permanentemente a la institución, constituyendo un desafío para intervenir en esta encrucijada disruptiva, revalorizando la solidaridad y lo colectivo como pilares fundamentales de la vida social.

Entonces, si el debate por una nueva ley se abre, más allá de reclamos sectoriales (como por ejemplo, cambiar la constitución de la Coneau, u otros de ese tipo) pensemos qué mecanismos originales podrían fortalecer la consolidación de una verdadera corriente de construcción de alianzas de producción de conocimiento y de mutuo aprendizaje y transmisión de saberes y redes que nos inspire para promover actores universitarios comprometidos, conscientes del para qué de sus vidas universitarias, y del sentido de sus profesiones. Y esto tal vez nos conecte con otro modelo, más socializante, politizado y articulado con el mundo social como lo fue la Universidad del 73 (Barletta, 2018), un modelo truncado y cuyo legado, invisibilizado, muchas veces parece estar presente en varias de nuestras apuestas actuales por una Universidad pública, comprometida, gratuita, igualitaria, feminista y diversa. ●

BIBLIOGRAFIA

- ARATA, N. (2020). *Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada Escuela. Pensar la pandemia*. Observatorio Social del Coronavirus N°69. Buenos Aires: CLACSO.
- BARLETTA, A (2010). Universidad y política en registro personal. *Revista de la Universidad* N° 35, UNLP, La Plata, EDULP.
- BARLETTA, A (2018). *Nuevas Bases para la Reforma Universitaria 4. La Plata 1972-1974. Apuntes sobre un legado invisibilizado*, IEC Conadu. Buenos Aires.
- MIGNONE, E. (1998). *Política y Universidad. El Estado Legislador*. Buenos Aires: IDEAS.

- MONTENEGRO, J. (2018). *‘Militar’ la Reforma Puiggrós: la incidencia de la Universidad Nacional de La Plata en su sanción*. Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- RABOTNIKOF, N. (2010). Política y tiempo: pensar la conmemoración. *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, N° 26. FaHCE– UNLP, La Plata.
- RUBINICH, L. (2001). *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y Universidad*; Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.

LAS DIMENSIONES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN UNA NUEVA LEY. APUNTES PARA CONTINUAR LA DISCUSIÓN

Martin Aiello

Universidad Nacional de Tres de Febrero /
IIPE UNESCO, Oficina para América Latina

En el campo universitario argentino no es fácil llegar a consensos. Sin embargo, podría decirse que respecto a la relación entre las actividades de evaluación y acreditación universitaria y la Ley de Educación Superior (LES) sí habría algunos acuerdos.

Los artículos de la Ley 24521 vinculados a la temática fueron los que generaron mayor polémica y discusión en momentos de su sanción en 1995; y fueron los motivos principales que llevaron a universidades públicas a presentar impugnaciones judiciales que llegaron a

diversas instancias, incluso a la Suprema Corte de Justicia. Se alegaba su inconstitucionalidad debido a que vulneraba la autonomía universitaria que había sido incorporada en la última y vigente reforma de la carta magna. 25 años después podríamos llegar a otro consenso general al respecto: una reforma integral o nueva ley de educación superior o de universidades debería contar con artículos vinculados con la temática. Ahora bien, son muy disímiles las diversas posiciones sobre cómo fueron incorporados estos apartados en la ley, cómo se implementaron durante este cuarto de siglo, cuáles son sus valoraciones y qué consecuentes propuestas se deberían incorporar a una nueva reforma del sistema de aseguramiento de la calidad universitaria.

Una primera aproximación sitúa a la evaluación y acreditación universitaria en un planteamiento similar al que se le puede hacer a la LES: ¿estas dimensiones y funcionalidades, deben aplicarse a todo el sistema de educación superior o solamente al universitario? En general, tanto la ley como la aplicación de los artículos vinculados con la acreditación y evaluación se desplegaron exclusivamente en el campo universitario. Si bien los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) atravesaron procesos de acreditación de ISFD a finales del siglo XX, estos fueron considerados negativos y no tuvieron continuidad. A fines del 2018, el Consejo Federal de Educación creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), pero aún es una incógnita su puesta en marcha. Lo que podríamos llamar “el mundo CONEAU” es reacio a incorporar la educación superior no universitaria por dos experiencias problemáticas relacionadas con la acreditación de carreras de grado. La primera estuvo vinculada con la “incorporación al artículo 43” de los Profesorados Universitarios que comparten competencias profesionales con los ISFD: la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades

y Educación (ANFHE) se resistió a contribuir a la elaboración de los estándares y no se pudo poner en práctica su acreditación. La segunda, más actual, está relacionada con no considerar en la acreditación de las carreras de Enfermería a los Ciclos de Complementación Curricular que articulaban con las carreras técnicas de Enfermero Profesional. Esto deja en claro que la discusión se plantea en términos universitarios, y no de educación superior. La calidad y su evaluación, podrían colaborar en la articulación de estos subsistemas, promoviendo la trayectoria de estudiantes y contribuyendo a un sistema de educación superior más inclusivo, como acontece en Europa (Países Bajos y la región Flamenca de Bélgica, por ejemplo) pero también en el Mercosur, con la experiencia de la ANEAES en Paraguay.

El siguiente nivel de discusión es sobre la agencia o agencias de evaluación. Sin tener en cuenta el resto del sistema de educación superior, hay un acuerdo que la CONEAU debe ser la agencia reguladora de los procesos universitarios. La emergencia de agencias privadas que se incorporen, como en Chile por ejemplo, no se contempla en la discusión; y la supuesta posibilidad de agencias disciplinarias para acreditar carreras de grado o de posgrado, por ejemplo en el caso mexicano, tampoco aparece en el horizonte. El poco desarrollo que mostraron las agencias privadas aprobadas en el marco de la LES puede ser un indicio para entender esta situación. A pesar de esto, hay un cierto consenso en que la CONEAU puede ser sobrepasada por la cantidad de procesos de evaluación que gestione o administre. Es importante señalar también, siguiendo a algunos especialistas internacionales, que hay agencias que supervisan y otras que promueven la calidad, y que es difícil que una agencia asuma o integre los dos roles sin que uno prevalezca sobre el otro.

Esto lleva a una serie de discusiones conceptuales, que en su momento también se vincularon con la autonomía universitaria. La

principal es la controversia entre acreditación versus evaluación formativa, que en la época previa a la ley se comenzó a plantear entre la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) y la Evaluación Institucional. Estas disputas se combinan también con una crítica tecnicista a los procesos de evaluación por un lado, o a la falta de impacto de procesos menos normativos por otro, en el marco de una mirada sobre los sentidos de la evaluación.

Siguiendo con las actividades que estructuró la ley y contribuyeron al desarrollo del organigrama de la CONEAU, hay discusiones sobre su rol en la autorización y el seguimiento de nuevas instituciones públicas y privadas, la efectividad de la evaluación institucional, la necesidad de la acreditación de grado y posgrado, entre las más importantes. Para poder abordar estos temas se han convocado a una serie de expertos del Comité Asesor de Pensamiento Universitario que han tenido vínculo académico y profesional con la temática. Roberto Follari rescata la necesidad de poner en relieve la dimensión regional en estos procesos de evaluación y acreditación, incluso con la posibilidad de que la solución a la sobrecarga de trabajo de la CONEAU sea una descentralización regional de la agencia. Sonia Araujo presenta una mirada conceptual sobre las racionalidades que operan sobre los procesos de acreditación y la necesidad de recuperar teóricamente discusiones vinculadas con la evaluación y el currículum. Carlos Pérez Rasetti analiza las vacancias de los procesos desde una visión conceptual pero también pragmática. Finalmente, Carlos Mazzola desarrolla una visión sobre cómo los procesos considerados en las normativas han sido desvirtuados por los diversos actores, dejando en claro la necesidad de una mirada crítica en y sobre la evaluación y acreditación universitaria.

La necesidad de que la nueva ley cambie la normativa vinculada con la evaluación y la acreditación universitaria puede estar sustentada

tanto en una mirada crítica como positiva sobre los procesos. Si la valoración sobre la aplicación de la ley es negativa (por ejemplo, por ser sumamente prescriptiva o, por el contrario, si las evaluaciones formativas no han tenido impacto) sería fundamental que la nueva norma corrija esto. Si, por el contrario, tuvo un efecto en la calidad de las instituciones o las carreras, el problema de la calidad al cual atendía cambia, y por consiguiente también las estrategias de evaluación deberían modificarse. Sin embargo, existe una tendencia menos evidenciada en los discursos públicos pero muy presente que es más bien refractaria al cambio de la normativa. Esta se apoya en la idea de que “no han estado tan mal las actividades de la CONEAU”, “para qué cambiar lo que funciona” o “más vale malo conocido que bueno por conocer”, “con lo difícil que es llegar a consensos en el campo universitario argentino”. ●

EVALUAR LA EVALUACIÓN: PENSANDO EN LA LEY

Roberto Follari

Universidad Nacional de Cuyo

Dos cuestiones previas a la singularidad de las referencias a la evaluación, si se piensa en torno de una nueva Ley de educación superior o una ley universitaria (yo prefiero la segunda opción, en orden a la diferencia de jurisdicción gestional y de tradición académica entre universidades e institutos). Lo primero: la LES en vigencia, núm.24521, sancionada a mediados de 1995, es ampliamente perfectible pero no extremadamente problemática. Fue establecida en tiempos neoliberales pero el equipo que la promovió, si bien compatible con el menemismo, contenía algunos actores de cultura progresista, y resultó una versión “soft” de la modernización tecnocrática que a nivel internacional se impulsaba por entonces. Lo segundo, es que lo malo conocido a veces puede



sostenerse, si lo bueno por conocer no está garantizado: no sólo con un mejor proyecto, sino con la mayoría parlamentaria necesaria para su aprobación. De lo contrario, los compromisos por atender en el debate y la votación, podrían conducirnos a una nueva situación que empeorara la presente.

Dicho muy sumariamente lo anterior, pasemos a consideraciones sobre la cuestión evaluación por sí misma.

1. Sobre el organismo de evaluación

El organismo para la evaluación debiera quedar limitado a la CONEAU, quitando la opción de evaluadoras privadas que se consagra en los artículos 44 y 45 de la ley en curso. Es verdad que tales evaluadoras privadas nunca funcionaron en este cuarto de siglo de vigencia de la ley, pero aun así valdría la pena cerrar esa fisura legal que deja posibilidad a entes no estatales para evaluar acciones del Estado, donde además la viabilidad del negocio pone dudas sobre la transparencia procedimental imprescindible.

La composición del directorio de CONEAU podría revisarse, pero en verdad se ha mostrado eficaz, y no ha dado lugar a mayores conflictos: con espacios para el Ejecutivo, las cámaras legislativas, el CIN y el CRUP, quizá la vetusta Academia Nacional de Educación –un solo miembro entre doce– merezca una observación fuerte en cuanto a su representatividad y pertinencia.

La apelación a pares evaluadores ha resultado en general satisfactoria, si bien la baja en los honorarios habida por la multiplicación de funciones de CONEAU en relación con las más escasas que tuviera inicialmente (sobre todo por multiplicación de los posgrados y evaluación de diversas carreras de grado) llevó a una cierta disminución del nivel promedio del personal que acepta las convocatorias. Esto parece inevitable mientras la Comisión tenga tantas instituciones y carreras por atender.

Un paso que podría mejorar el funcionamiento de CONEAU sería su descentralización, con al menos dos sedes instaladas en provincias (una para el Norte y Centro/Norte, otra para Centro/Sur y Sur del país). El desenfoque en la evaluación de carreras –más que en el de universidades completas, que deben visitarse más intensamente– ha sido a veces frontal. Desde enviar pares a una región o provincia a evaluar carreras de cuya temática son por completo ajenos (por ej., “que evalúen de una vez cuatro carreras en Mendoza”, que fue ciertamente un caso), a proponer soluciones imposibles (carreras de posgrado en provincia, en algunos rubros si tienen docentes de la propia institución, estos no tienen título o antecedentes suficientes; si se busca profesores con titulación y antecedentes, ellos no son de la propia institución, con lo cual esas carreras salen siempre desfavorecidas).

Habría que discutir los términos de esa descentralización, para que no fuera una simple triplicación de organismos y funciones, y para que no se hiciera demasiado costosa. Pero sin dudas que la centralización en la CABA resulta inconveniente, y que éste es un punto decisivo sobre el que se deberá insistir.

Finalmente, se deberá garantizar que la relación de CONEAU con las universidades sea de ida y vuelta, con alguna forma de apelación que, en casos extremos, permita resolver acerca de decisiones de CONEAU por alguna instancia que no sea la CONEAU misma. Recuerdo cómo quedé estupefacto con la respuesta que en Mendoza un alto directivo de la Comisión dio ante un cuestionamiento fundado: “La CONEAU sabe lo que hace” (¿??). Quien pusiera en duda el atrevido aserto, corría el riesgo de su posterior desaprobación.

2. Evaluación de instituciones y de proyectos institucionales

CONEAU debiera dar obligado dictamen ante la propuesta de nuevas universidades estatales

a fundarse en el país. A menudo estas no responden a planeamiento alguno, sino a acuerdos políticos y situaciones de toma y daca, que han anormalizado la oferta educativa (San Luis, provincia con el 1% de la población argentina, tiene tres universidades nacionales). Esa es una intervención decisiva a establecer, junto a otro dictamen –dado por pares evaluadores– a emitir desde la Secretaría de Políticas Universitarias.

En cuanto a la evaluación de las universidades nacionales, en general ha funcionado bien: logró el equilibrio entre exigir modificaciones deseables, y no proponerse como organismo sancionador a ser temido. Quizá pudiera revisarse con más acuciosidad si son cumplimentados los cambios sugeridos, luego de un tiempo de planteados: pero ello exigiría un aumento de personal y presupuesto difícilmente sostenible.

Dicho lo anterior, contrasta la situación de que se ha rechazado un alto porcentaje de los proyectos de nuevas instituciones –de carácter privado–, con el hecho de que no se conoce casos de universidades en funciones que hayan sido cerradas. No es que esto último resulte deseable, pero es raro que en más de 20 años no haya habido problemas como para justificar algún cierre: el episodio ecuatoriano fue muy conocido en tiempos de Rafael Correa, cuando alrededor de quince universidades privadas de bajo rendimiento y calidad fueron cerradas en apego a la ley tras registrar evaluaciones negativas, lo que dio lugar a un fuerte debate público. Aquí nunca se ha dado el caso, y se conocen universidades privadas que, quizá sin llegar a los extremos de las “universidades de garaje” de otros países latinoamericanos, son de condición muy limitada en lo académico. Se hace poco plausible suponer que siempre y en todas las ocasiones, ellas han atendido las observaciones y alcanzado luego los *standards* necesarios.

También parece conveniente que la ley autorice expresamente a que haya algún margen

de análisis por CONEAU de las condiciones financieras de las universidades privadas, pues es obvio que esta cuestión no es del todo independiente de las condiciones propiamente académicas que CONEAU analiza, y la observancia que otros órganos del Estado obran acerca de los aspectos financieros, se hace sin referencia a tales índices académicos.

3. Evaluación de las carreras de grado y de posgrado

La evaluación de las carreras de posgrado ha resultado altamente útil y necesaria: en tanto en la Argentina el posgrado es pago –lo cual se ha asociado a un alto grado de desentendimiento presupuestal y gestional a su respecto que incluye, por ejemplo, que habitualmente los posgraduantes carezcan de “ciudadanía universitaria”, sin representación en órganos colegiados ni derecho a voto–, existe una fuerte posibilidad de que los posgrados operen como un negocio redituable para quien así se lo plantee, y que para ello se fragüe la calidad académica, a los fines de una ganancia garantizada por profesores amigos que estén dispuestos a parecidos comportamientos.

Estas anomalías han sido fuertemente recortadas por la evaluación de las carreras de posgrado: si hay carreras/negocio, en todo caso no podrán serlo en detrimento de lo académico. Sin embargo, en cuanto a evaluación de las carreras hay todavía bastante por corregir, aunque ello sea objeto más de reglamentaciones internas que de lo que se pueda plasmar en una ley.

Por una parte, lo engorroso de los puntos a llenar en las planillas de evaluación es ciertamente apocalíptico: la evaluación se convierte a menudo en una especie de tormento, llenando rubros y rubros, algunos de ellos por completo formales y abiertamente no cumplimentables. En este aspecto, urge una discusión de CONEAU con secretarios académicos y/o con técnicos del CIN a los fines de afinar y mejorar

los criterios de análisis, que permitan salir de la supuesta superación de la incertidumbre por vía de la solicitud de datos a veces irrelevantes y/o de difícil acceso, donde la experticia de los universitarios se exige no para mejorar las carreras, sino para llenar los formularios.

Otro problema es la lentitud extrema con que CONEAU suele entregar sus informes –lo cual promueve serios problemas para el funcionamiento de los posgrados–, la cual no se corresponde con la rigidez de los plazos que CONEAU exige a las universidades. Es obvio que esto ocurre por el exceso de cuestiones a atender por la Comisión, pero de algún modo habrá que resolverlo, pues la morosidad suele resultar aguda e indeseable.

Ya en las carreras de grado (esas en que la predominancia de estudiantado femenino en número de 3 a 2 constituye un síntoma a analizar que hasta ahora pasa curiosamente desapercibido), debiera plantearse entre CONEAU y el CIN una especificación más precisa de los discutidos términos del art. 43, por el cual ciertas carreras deben ser reguladas por el Estado. La definición que allí se da es difusa, y en el primer momento la reacción de las universidades –por entonces con gran temor a la sanción estatal como efecto de las evaluaciones– consistió en defenderse con que apareciera el menor número de carreras posible. Con el tiempo, el criterio se invirtió: cuando CONEAU dejó de ser el “cuco” y se advirtió que carreras evaluadas podían exhibir una competitividad mayor ante la población, se dio el fenómeno inverso: todos querían ser evaluados, y casi ninguna carrera quedó afuera de la vaga definición de “comprometidas con el interés público”.

Es evidente que ciertas carreras como Medicina o Ingeniería entran en los cánones de lo necesario, pero muchas otras quedan en un amplio margen de ambigüedad. El peligro que se corre es que, si se asumen casi todas las carreras, tendríamos una escala monumental por evaluar, parecida al mapa borgeano que

reproducía el territorio mapeado. El corolario de ello redundaba en exceso de carga de actividades para CONEAU, llevando a retrasos procedimentales, bajas de honorarios y pérdida relativa de la calidad: de tal modo, es claro que el número de carreras de grado afectadas no debiera ser muy alto.

4. Dimensión regional e internacional de la evaluación

Una cuestión a analizar es el rol de los organismos supraprovinciales de planificación de la educación superior, para redefinir sus funciones. Es que tal planificación es escasa, según dijimos al referir al surgimiento de nuevas instituciones. Establecidas por la ley estas funciones con más precisión, habría que evaluar periódicamente a los CPRES en cuanto tales, así como a cada institución en relación a su propia territorialización, así como a su relación con las previsiones y equilibrios planteados por esos Consejos de planificación.

Los rankings de evaluación internacionales son poco confiables, en tanto, por ej., un aspecto tan favorable y decisivo como es la gratuidad de carreras de grado que sostiene la Argentina, podría ser puntuado sólo como “exceso de estudiantes por número de aulas” o “por número de profesores”, y en consecuencia ser negativamente considerado. Desde ese punto de vista, cada ranking no vale más que los criterios que lo organizan, los cuales a medida no están suficientemente explicitados, y menos aún justificados.

Aun así, queremos dejar una observación al respecto, que sirve mucho cuando desde universidades de zonas alejadas y con problemas, se reclama que “tienen que evaluarnos acorde a las específicas condiciones que tenemos”. Esto es así, sin dudas, pero no exime de advertir con crudeza el verdadero lugar en que se está, y las deficiencias y limitaciones que ello patentiza. De lo contrario, se corre el peligro de tener bajo nivel en determinadas funciones,

y conformarse con que este “es óptimo para nuestras específicas condiciones”. Aún si ese fuera el caso (y que no se convirtiera en un pretexto, como puede suceder), hay que saber cuál es la condición comparativa con ciertos *standards* más generales; asumiendo todas las dificultades que ello conlleve, debemos sostener a la vez la doble calificación: una que evalúe atendiendo a nuestras singulares condiciones, y otra que lo haga en términos universalistas expresivos de cierta calidad básica (al margen de cómo ésta se defina). Porque es cierto que no podríamos acreditar una carrera si no es en atención a un *mínimum* que nunca podría ser sólo regional, o menos aún idiosincrático. ●

ACREDITACIÓN DE CARRERAS Y EVALUACIÓN CURRICULAR: DOS ÁMBITOS EN Tensión

Sonia Araujo

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

En la Argentina la Ley de Educación Superior n° 24.521 de 1995 (LES) introduce una clara distinción entre la evaluación para el caso de las instituciones universitarias y la acreditación referida a las carreras de grado y posgrado. Como se ha señalado, este marco legal y las normativas derivadas para el desarrollo de estos procesos dan cuenta de dos enfoques evaluativos que, a su vez, generan dos dinámicas en el conjunto de las instituciones universitarias

(Araujo, 2014; 2015). Por un lado, la evaluación institucional que desde una perspectiva cualitativa y comprensiva de los proyectos universitarios respeta la diversidad y deriva hacia una mayor diferenciación del sistema. Por otro lado, la acreditación basada en criterios y estándares predeterminados que, aunque son definidos a partir de diferentes estrategias para las carreras de grado de interés público y para las carreras de posgrado, resulta en una mayor homogeneización en el desarrollo de las propuestas formativas.

Esta diferenciación fragmenta las prácticas evaluadoras y limita las posibilidades de diálogo, articulación y aportes mutuos. Asimismo, dificulta la elaboración de un marco referencial teórico, metodológico y axiológico articulador de la política pública en torno a los procesos de aseguramiento de la calidad.

La acreditación establecida en los artículos 39 y 43 de la LES se fortalecería con la recuperación de al menos dos conceptos, *evaluación* y *curriculum*. Ambos remiten a disciplinas con tradiciones de pensamiento que permitirían anclar la discusión sobre la formación universitaria atendiendo problemáticas actuales y relevantes desde una perspectiva pedagógica e institucional; aportar a la significación que adquiere la comprensión del objeto evaluado en cuanto la acreditación abarca la formación de grado o de posgrado a través de la selección de contenidos considerados valiosos; y contribuir a la reflexión sobre la disputa en el campo de la evaluación educativa sobre enfoques y abordajes metodológicos.

En los artículos de la LES mencionados en el párrafo anterior la acreditación se propone sobre la base de estándares establecidos por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades: el primero lo hace para referirse a las carreras de posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado); el segundo indica que las titulaciones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés

público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, requieren el respeto de la carga horaria mínima y considerar en los planes de estudio los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades, y deben ser acreditadas periódicamente por la CONEAU o por entidades privadas constituidas con ese fin, debidamente reconocidas.

La acreditación de especialidades y profesionales, con amplia y larga tradición en el sistema norteamericano desde fines del siglo XIX, se sostiene en la noción de programa. Si bien dicho concepto no forma parte del vocabulario introducido por la política de aseguramiento de la calidad en la Argentina, en la acreditación de carreras subyace la misma lógica. En este sentido, como sostiene Díaz Barriga (2015), la implantación de la evaluación con fines de acreditación en la década de 1990 cancela el debate en torno a la evaluación curricular. En el caso de nuestro país la acreditación se instala en un contexto donde era incipiente el debate académico en torno al curriculum en tanto se había iniciado durante los años ochenta del siglo pasado, con el regreso a la democracia, que habilitó la introducción de corrientes críticas a la racionalidad tecnológica dominante (Feeney, 2014).

En coincidencia con Díaz Barriga (2015), en el contexto de implantación de la evaluación de la calidad, el concepto de programa ya no remite a un instrumento para guiar la enseñanza en un espacio curricular (asignatura, seminario, taller o módulo) sino que abarca todo lo que acontece con relación a una formación profesional: planes de estudio y planificaciones de la enseñanza, programas y proyectos de investigación de la institución, normativas institucionales, cuerpo académico, órganos de gestión, actividades de extensión, mecanismos de

seguimiento de los estudiantes, matrícula, número de egresados, por citar los más significativos. La evaluación con fines de acreditación es realizada por agencias a partir de estándares mínimos de calidad exigibles y en un lapso temporal determinado.

La evaluación del curriculum cobra protagonismo a partir de Ralph Tyler quien, a mediados del siglo XX, propone un método racional para su elaboración partiendo de cuatro preguntas básicas y en el que la evaluación es el momento en el que se comparan los objetivos propuestos y los resultados alcanzados, expresados en las conductas de los estudiantes.

En síntesis, la acreditación consiste en una comparación entre el objeto evaluado –carreras o titulaciones según la LES– con determinados parámetros que abarcan una determinada formación o actualización en una disciplina (o área disciplinar) y campo profesional; la evaluación curricular, en cambio, implica una discusión conceptual derivada de la polisemia asociada a las disputas en torno a qué se entiende por curriculum y a las perspectivas para su evaluación.

El curriculum como ámbito de estudio se caracteriza por una prolífica producción con múltiples abordajes, muchos de ellos en tensión, cuyo análisis resulta primordial para la adopción de una mirada que alcance la comprensión de la complejidad de las prácticas curriculares. Para los procesos de evaluación, el reconocimiento de conceptos como curriculum oficial –generalmente denominado plan de estudios en la educación universitaria–, real y oculto, son esenciales cuando se pretende evaluar un proceso formativo, del mismo modo que la distinción entre diseño y desarrollo curricular. Asimismo, las teorías –o discursos (Da Silva, 1999)– del campo curricular conforman una plataforma conceptual ineludible en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación.

En primer lugar, el curriculum constituye una hipótesis que ha de ponerse a prueba

en las instituciones educativas. No se trata, como aún suele pensarse, de un documento que luego se aplica a través de la enseñanza en las aulas; por el contrario, para Stenhouse (1987) “constituye una especificación que resulta hipotética, abierta a interrogantes y a comprobación y dentro de la cual se construye y gestiona el conocimiento” (p. 93). De manera que el problema del currículum, para este autor, es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum concebido, o en el papel, con el currículum en clase. En segundo término, se configura como una propuesta político-educativa que, en las instituciones de educación superior, selecciona, organiza y estratifica contenidos –conocimientos, habilidades, prácticas, actitudes, valores y normas– para la enseñanza y el aprendizaje de una práctica (o conjunto de prácticas) en un campo disciplinar y profesional específico. En este sentido, está sujeto a procesos de negociación entre grupos con diferente poder tanto en la estructuración formal como en su desarrollo (De Alba, 1991).

El reconocimiento de la distancia entre la intencionalidad expresada en un documento curricular y lo que efectivamente sucede cuando se traduce en la práctica, así como de las relaciones de poder que atraviesan los procesos curriculares, no está presente en la evaluación con fines de acreditación. En efecto, la acreditación asentada en la noción de programa adolece de dos limitaciones: una, se trata de la constatación de la presencia o ausencia de determinados criterios y estándares, y la otra, no alcanza a las aulas para caracterizar, comprender y juzgar los procesos que ahí se llevan a cabo ni a conocer la voz de los actores involucrados en los procesos formativos. En este sentido, se pierde la dimensión de la práctica educativa relacionada con lo que efectivamente sucede en cuanto el aula es el espacio donde se produce el vaciado del currículum a través de las tareas o actividades de enseñanza y de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1988).

La evaluación del currículum requiere superar las limitaciones de modelos asentados en enfoques que, en términos de House (1994), se articulan en torno a un conjunto de cuestiones típicas tales como el control del logro de los efectos previstos, el modo de lograr los mismos efectos de la manera más económica, el análisis de la productividad o eficacia de un programa o alguna de sus partes. Este punto de vista acerca la evaluación a la tarea de investigación, integrando algunas de sus particularidades, aun cuando se reconocen sus diferencias. Como en la investigación, la evaluación se piensa desde principios organizadores anclados en un enfoque cualitativo que, expresados de un modo sintético, pueden ser resumidos del siguiente modo: carácter holístico, global o integrador; énfasis en la descripción e interpretación antes que en la predicción; consideración del proceso además del resultado del currículum; carácter democrático de la evaluación; diferenciación y articulación de las prácticas de investigación y evaluación; pluralidad metodológica; apertura hacia el aprendizaje individual, colectivo e institucional; validez y confiabilidad de las técnicas e instrumentos; intersubjetividad y triangulación; potenciación de la multidisciplinariedad; y cualidades éticas de las prácticas de evaluación (Fernández Sierra, 1994).

Una perspectiva asentada en los principios anteriores supone procesos de autoevaluación participativos, situados y colaborativos que integran diferentes actores con distintos grados de responsabilidad. Cobra valor la autoevaluación como una actividad sistemática cuyo registro posibilita la confrontación de la práctica con las hipótesis que sustentan una propuesta formativa. De acuerdo con Simons (1995) en este encuadre las teorías inspiran la acción y la evaluación y, a su vez, de la acción reflexiva y de la evaluación surgen nuevas reformulaciones teóricas sobre la realidad educativa. La autoevaluación ha de abarcar los diseños y desarrollos curriculares así como las

reglamentaciones, los aspectos administrativos y la infraestructura que regulan y condicionan los procesos formativos, con la participación e integración de las voces de docentes, estudiantes, graduados y agentes administrativos. En este caso recuperar las problemáticas particulares de la formación contextualizadas en campos disciplinares y profesionales en instituciones con tradiciones y culturas específicas.

La valoración de la autoevaluación no está reñida con la evaluación externa. Por el contrario, si se comparten similares marcos referenciales y criterios puede ser una instancia de apoyo y colaboración que supera las prácticas asociadas al control.

La pregunta entonces es si es viable el diálogo entre evaluación curricular y acreditación de carreras, la primera como una acción imprescindible desde el punto de vista pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que conducen a una formación específica; la segunda como un requerimiento externo y pautado cuyo resultado tiene consecuencias directas en las instituciones, las carreras y los actores. La experiencia y la investigación muestran la persistencia de conductas adaptativas o de simulación en las que los procesos de autoevaluación no son tales por cuanto prima el completamiento de formularios estandarizados de forma adecuada para ser presentados a la agencia evaluadora.

En un trabajo reciente se recuperan estudios en los que se manifiestan percepciones acerca de los procesos de aseguramiento de la calidad entre los que se mencionan la escasa y poco significativa participación de los distintos estamentos y actores en la planificación y acreditación, la elevada carga de trabajo y lo engorroso de la evaluación con fines de acreditación, la homogeneidad de los criterios de calidad aplicados en los procesos de acreditación, los conflictos de interés, las dificultades con los evaluadores externos, entre los más señalados (Lemaitre, 2018).

Desde los conceptos y argumentos expresados quedan planteados algunos interrogantes: ¿el debate en torno a la evaluación curricular qué puede aportar a la evaluación con fines de acreditación y al mejoramiento de los procesos formativos? ¿La evaluación curricular podría reemplazar la noción de acreditación en línea con la evaluación de las instituciones universitarias tal como se propone y desarrolla en el marco de la LES? ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, S. (2014). La evaluación y la Universidad en la Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 172, p. 57-77.
- ARAUJO, S. (2015). Evaluación y acreditación: dos enfoques, dos dinámicas. *Política universitaria*, 2, p. 26-31. IEC-CONADU.
- DA SILVA, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- DE ALBA, A. (1991). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México, CESU/UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FEENEY, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa. En A. Díaz Barriga, y J. M. García Garduño (coord.). *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En F. Angulo Rasco y N. Blanco(coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- HOUSE, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- LEMAITRE, M. J. (2018). El aseguramiento de la calidad en América Latina y El Caribe. Un enfoque descriptivo. En M. J. Lemaitre (coord.), *La educación*

superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC y UNC.

- SIMONS, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas. En AA.VV. *Volver a pensar la*

educación (Congreso Internacional de Didáctica) (pp. 220-242). Madrid: Morata. Vol. II (Prácticas y discursos educativos).

- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Madrid.



LA EVALUACIÓN Y LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE EL RECELO Y LA DOMESTICACIÓN

Carlos Pérez Rasetti

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

A diferencia de lo que pasaba durante los debates que se dieron en ocasión de la preparación del borrador de la Ley de Educación Superior 24.521, su discusión legislativa y su promulgación en agosto de 1995, en la actualidad parece haber un consenso bastante extendido entre los integrantes de la comunidad universitaria

respecto de la conveniencia de sostener la evaluación y la acreditación en una eventual reforma o renovación de esta legislación. No es el objeto de estas notas repasar en detalle aquellos cuestionamientos, pero recordemos apenas que este fue uno de los focos principales de la oposición a la nueva ley y que se cuestionaba el carácter externo de las evaluaciones, la injerencia del Poder Político (Congreso y Poder Ejecutivo) en la imposición de los procedimientos de evaluación y acreditación, en la instrumentación normativa y en la constitución de la CONEAU; también lo referido al régimen de títulos de interés público que la LES establece en su artículo 43. El argumento principal para rechazar todas estas propuestas era la acusación de que constituían una limitación a la

autonomía universitaria (Pérez Rasetti, 2007) entendida como un valor en sí mismo, desconectada de la responsabilidad acerca de la misión de la universidad pública en la sociedad.

Muchos de esos alegatos parecían responder a dos factores de índole político. Por un lado, la desconfianza hacia el gobierno que impulsaba estos cambios en el marco de una reforma del Estado de corte evidentemente neoliberal, pro mercado y que impulsaba un achicamiento de la responsabilidad y el financiamiento estatal. Y por otro, un abroquelamiento corporativo que negaba al Estado y a los gobiernos cualquier tipo de legitimidad para interpelar a las universidades o sugerir algún tipo de rendición de cuentas.

Pero el tiempo ha pasado y la implementación de la ley, que con razón Pedro Krotsch (2005) describió como un largo y complejo proceso de negociación, las políticas públicas que se articularon con esos procesos de evaluación y, especialmente, con los de acreditación a partir de 2004 (Brotto, 2003; Pérez Rasetti, 2010 y 2013) fueron construyendo lo que podríamos llamar un consenso precario pero sostenido. Es decir, hay un consenso sobre de los procesos de evaluación y acreditación vigentes, que incluso deben sostenerse, pero que no implica tomar distancia de distintos aspectos; una distancia que se expresa en señalamientos críticos que varían según los actores y los momentos, que se formalizan en ocasiones frente a eventos concretos en que tal o cual universidad o unidad académica se ve afectada en alguna presentación o se canaliza en ámbitos académicos o en discusiones en el CIN, el CRUP o en el propio Consejo de Universidades.

Justamente el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), ante los anuncios realizados por autoridades del gobierno en 2020 y también durante este año respecto de la intención de impulsar la modificación de la Ley de Educación Superior, ha creado una subcomisión de Reforma de la Ley en el seno de su Comisión de

Planeamiento. La subcomisión ha pedido opiniones a los rectores y ha producido varias reuniones de debate. Sobre los procesos de evaluación y acreditación circularon planteos referidos a lo que se consideran aspectos positivos y que deben mantenerse y también a las modificaciones que se deberían efectuar.

Se considera positivo el régimen de evaluación de la calidad y los procesos de evaluación externa y de acreditación de carreras de interés público y de posgrado; también que de hecho sea solamente la CONEAU la agencia habilitada para estas funciones (a pesar de que la LES permitía la habilitación de agencias privadas). Como aspectos a mejorar se plantea que podría haber otras agencias estatales para atender a distintas áreas de conocimiento; se señala también que hay falta de claridad en los criterios para definir las carreras de interés público alcanzadas por el artículo 43 de la LES. Existen también opiniones encontradas respecto de este punto, algunos proponen avanzar en la línea que el CIN ha desarrollado, que contribuyó a precisar la determinación de las “actividades exclusivamente reservadas a los títulos” y concentró la acreditación en la evaluación de la idoneidad para el ejercicio profesional, mientras que otros proponen extender la acreditación a todas las carreras (incluyendo también a las del artículo 42), reemplazando el criterio de interés público o riesgo por prioridades periódicas de acreditación por grupos o familias de carreras ya sean de grado o de pregrado, y con objetivos de mejoramiento apoyados por programas de financiamiento para las universidades públicas. Tanto entre los que sostienen que debe mantenerse el régimen actual del artículo 43 como para los que se proponen ampliarlo, existen posturas favorables a continuar con la acreditación obligatoria y otras que preferirían que este régimen fuera voluntario. También se verifican algunas posturas aisladas respecto de la necesidad de impulsar la autoevaluación y evaluación externa de la propia CONEAU y la

mención de que debería existir algún tipo de evaluación de la calidad y del desempeño de los egresados en el ejercicio profesional que sirva de insumo para la acreditación de las carreras.

La introducción de los procesos de evaluación y acreditación son una de las cuestiones más trascendentes incorporadas por la Ley de Educación Superior y no hay matiz o defecto que opaque esta consideración. Pero la experiencia y la reflexión de todos estos años permite considerar mejoras posibles en un contexto político distinto al de 1995.

Las circunstancias en las que se debatió y aprobó la Ley de Educación Superior hizo que la introducción de la Evaluación Institucional se planteara en el marco de un respeto por la autonomía excesivo quizás en lo declarativo, pero también engañoso. El artículo 44 establece como criterio o estándar contra el que se realizará la evaluación –siempre, evaluar es comparar– “los objetivos definidos por cada institución”. La CONEAU precisó este punto en los “Lineamientos” (1998) interpretando que en la Evaluación Externa “se parte de las premisas básicas del respeto irrestricto tanto a la autonomía universitaria, como al proyecto institucional que cada institución determine para sí”. Este esquema de evaluación de la calidad sin pertinencia resulta en la eventual declaración de la infalibilidad de la autonomía. ¿Por qué debiéramos asumir que siempre el Proyecto Institucional será adecuado? La falta de referencias y la ambigüedad consiguiente hizo que la CONEAU aprobara en 2011 los “Criterios y procedimientos para la Evaluación Externa” y el documento de “Lineamientos” fue discretamente archivado. Se establecieron pautas para la evaluación externa y también para las autoevaluaciones, se implementó el SIEMI¹, un sistema de recolección de la información institucional que asegura que cada universidad tenga al

menos a la vista una batería de datos duros sobre su propia realidad. En 2014 se implementó una Guía para orientar el trabajo de los comités de pares evaluadores organizada mediante una serie de preguntas distribuidas en siete capítulos denominados “dimensiones”. Las preguntas no pueden disimular demasiado su carácter normativo (virtuales “estándares”) ni su sutil apartamiento de lo establecido en el artículo 44 de la LES.

Pero ni siquiera estos dispositivos lograron que la evaluación institucional consiguiera interpelar de una manera relevante a las comunidades universitarias y el desinterés que Camou señaló (2007) sigue verificándose en la actualidad.

La evaluación institucional debe hacerse contra un estándar externo a la universidad, pero al mismo tiempo, no ajeno a cada una de ellas. Cada universidad se crea o se autoriza por una decisión política que se basa en la función social que se espera de la nueva institución. Las universidades deben por lo tanto actualizar –poner en contexto histórico y social– ese mandato, desnaturalizar su razón de ser y realizar su autoevaluación desde esa pertinencia. Por otra parte, es necesario vincular los resultados de las evaluaciones con la planificación y el financiamiento de las instituciones tanto dotar de racionalidad a la asignación de fondos a las universidades públicas, como para incorporar bases de evidencia y prioridades concertadas entre el Estado y las instituciones en los planes de desarrollo.

En la acreditación de carreras de grado es bastante evidente que “el interés público y el riesgo para la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes” establecido como criterio para la inclusión de las carreras en el régimen del artículo 43° ha sido claramente rebasado por la voluntad política

1. Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional.

del Consejo de Universidades y del Ministerio de Educación. Esto ha provocado superposiciones de actividades reservadas y la subordinación de algunas profesiones a las incluidas en el régimen de acreditación. Así es que la inclusión de nuevas profesiones y carreras mantiene una dinámica constante y creciente, y más bien nos lleva a pensar que, de uno u otro modo, todas las carreras podrían terminar siendo abarcadas.

Pero también se debe considerar que se produjo un cambio de sentido en las políticas públicas articuladas con la acreditación de carreras. La implementación a partir de 2004 del Programa de Calidad, implicó un cambio de lugar del Estado respecto de la acreditación. Pasó de ocupar una posición de “calificación de productos” para el mercado a una posición comprometida con el mejoramiento de la calidad de las carreras acreditadas, mediante la colaboración en el diseño y financiamiento de los planes de mejora (Pérez Rasetti, 2010 y 2013).

Sería conveniente modificar las condiciones del artículo 43 de manera que la acreditación fuera parte de una política de Estado de mejoramiento de las carreras. Que la declaración de interés público sea una decisión política de ir asumiendo de manera progresiva y por etapas una planificación de la evaluación y el apoyo al mejoramiento de todas las carreras universitarias. La tarea del Consejo de Universidades sería la de establecer una planificación de la secuencia en que se desarrollarán las acreditaciones de las distintas carreras y prever para cada instancia las normas a aplicar. La generalización de este proceso no debería dejar de lado los avances logrados a instancias del CIN en cuanto a la acreditación basada en la evaluación de la idoneidad en la formación de profesionales, pero debería también asumir una evaluación de calidad pertinente para las carreras de perfil académico no estrictamente profesional. Esta acreditación debería ser una política universal, obligatoria, incluso para las

instituciones privadas que, más allá de no recibir financiamiento del Estado, administran un bien público otorgando títulos oficiales. La acreditación voluntaria entrega al mercado la política de calidad y termina estratificando las propuestas de formación. ●

BIBLIOGRAFÍA

- BROTO, A. (2003). El Programa de Fortalecimiento de las Carreras de Grado en J. C. Pugliese (Editor), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- CAMOU, A. (2007). Los juegos de la evaluación universitaria en Argentina. Notas sobre interacciones conflictivas entre el Estado y la universidad, en P. Krotsch, A. Camou y M. Prati (coords.), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 29-68). Buenos Aires, Prometeo Libros.
- KROTSCH, P. (2005). La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. *Seminario Regional “Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y Acreditación en América Latina y el Caribe” CONEAU-UNESCO-IESALC*. Buenos Aires, Argentina.
- PÉREZ RASETTI, C. (2007). Motivos para una reforma, en Ideas sobre la cuestión universitaria en M. Márquina y G. Soprano (eds.), *Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior* (pp. 89-106). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- PÉREZ RASETTI, C. (2010). Evaluación y Políticas Públicas: los sentidos de la evaluación. *Revista Gestión Universitaria*, 3(1).
- PÉREZ RASETTI, C. (2013). Diagnóstico político de la evaluación y acreditación en Argentina. *Linhas Críticas*, 19(38), 89-108.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, EL TALÓN DE AQUILES DE LAS UNIVERSIDADES

Carlos Mazzola

Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Villa Mercedes

Pensar los procesos de evaluación universitaria que la LES 24521 habilitó creando la CONEAU, a la luz de una posible reforma de la misma, hace necesario considerar algunos aspectos que intentaremos señalar.

La ley planteó esencialmente tres tipos de evaluaciones: la de proyectos de nuevas universidades, la institucional y la de grado y posgrado. Habiendo pasado algo más de 25 años de ello, hoy en un breve diagnóstico podemos señalar lo siguiente: a) a pesar de que la ley señala que los proyectos de creación de nuevas universidades deben contar con un informe de CONEAU para ser habilitados, los senadores y diputados crean universidades sin considerar esta condición; b) las evaluaciones institucionales –sobre las que profundizaremos– han perdido efecto y c) las evaluaciones de las de carrera de grado y posgrado no pueden frenar una multiplicación desmedida de creaciones nuevas.

Una nueva Ley de Educación Superior no puede hacerse desarticulada de otras leyes, no sólo de los otros niveles de enseñanza o de la ciencia y la técnica, sino de leyes como la de la obligatoriedad de la información pública que limita el acceso a los datos para evaluar. A la vez que, lo que se señala para la evaluación debe estar articulado con otros aspectos definidos por la misma ley, por ejemplo, la evaluación institucional debería supervisar si lo que se establece acerca del ingreso por concurso de la planta docente efectivamente se cumple. Por

ello el primer horizonte para las evaluaciones es la misma ley.

De todos estos procesos de evaluación es la de posgrado la que todavía cobra algún pequeño sentido, lo que se debe esencialmente al carácter punitivo que aún tiene dicha evaluación.

Si la evaluación de nuevos proyectos ha muerto de la mano de nuestros representantes políticos, la evaluación de posgrado a pesar de gozar de buena salud, carece de trascendencia en virtud de la conducción de los técnicos sobre estos procesos. Un técnico es alguien que con mucha lógica pone la lupa en analizar la consistencia entre el tipo de carrera qué es (para lo cual separa entre académicas y profesionales creyendo que dicha distinción es ontológica y generalizable), observa luego si el perfil del egresado está en articulación con los objetivos, y estos con los contenidos y actividades de los cursos. Luego si los procesos de seguimiento y evaluación se retoman en el perfil, objetivos, etc. Es evidente que esto está muy bien, el problema es no percibir que lo que se escribe en un proyecto, en la realidad no solo no es consultado por los docentes que están frente a un curso, sino que ni siquiera piensan que existe.

En una instancia para rediseñar la ley entre políticos y técnicos podría pensarse en dar mayor densidad política a los expertos o académicos que, si bien se los convoca para las evaluaciones, se lo hace casi a modo de legitimar los informes técnicos. Un experto de posgrado en lugar de darle trascendencia a la redacción de los objetivos evalúa, por ejemplo, el cuerpo docente. Un experto se da cuenta casi de modo instintivo si la creación de una carrera que se denomina, supongamos “El dispositivo de co-gestión de conocimientos asincrónicos y diacrónicos para la nueva pedagogía de la praxis”, es o no viable. No solo le hace ruido como al técnico, que a lo sumo consulta a algún epistemólogo quien por su parte puede quedar seducido por tal innovación, sino que un experto del campo disciplinar se interroga si existe

conocimiento suficiente en dicha área como para crear una nueva carrera. Los aportes de Freud ayudaron a crear la carrera de psicología, los de Durkheim la de sociología, y así podemos continuar: estos no fueron egresados de dichas carreras, sino que crearon los conocimientos para que luego se pudieran crear las carreras.

Pero a pesar de esto, las evaluaciones de carreras de posgrado son lo mejor que tenemos. Para la evaluación de creación de nuevas universidades debería ser insustituible el informe de CONEAU como requisito, donde debe quedar claro que existe una vacancia en el medio y una necesidad de las carreras que se proponen, es decir relevancia y pertinencia. Una nueva Ley de Educación Superior debería incorporar alguna cláusula para que esto no pueda obviarse.

Respecto a la evaluación institucional, con una breve referencia a lo que ha sucedido al comienzo de las evaluaciones y lo que sucede ahora en mi universidad (Universidad Nacional de San Luis), intentaré sintetizar un diagnóstico de la situación.

A poco de promulgada la Ley (año 1995) en la UNSL comenzó una movilización gremial y estudiantil con el propósito de resistir los procesos de evaluación. Amén de señalar que era un avasallamiento a la autonomía universitaria, muchos consideraban que era un avance del Banco Mundial y por lo tanto un paso hacia la mercantilización de la educación pública y gratuita. Se realizaban asambleas para confrontar contra el Ministerio y su hiperactivo Secretario de Políticas Universitarias. La primera evaluación se realiza unos años después en donde se marcan varias inconsistencias de la Universidad, entre las cuales se destacan las asimetrías de la planta de trabajadores respecto a los alumnos y la poca y casi nula inserción de la institución con el medio. Este informe fue tratado en el Consejo Superior y rechazado en una sesión realizada con público que presionaba para obtener ese resultado. Veinte años después (en el año 2006) se realiza la última

evaluación externa institucional que pasa desapercibida por la comunidad en su totalidad, con excepción de los empleados administrativos a los que se les solicitó algún tipo de información. La evaluación ha pasado a ser un trámite administrativo más sin consecuencia alguna y la autoevaluación casi un entretenimiento para los funcionarios académicos, de los cuales sacan un par de *papers* para su CV.

Es claro que hay que interrogarse ¿qué ha sucedido? La ausencia de punición (Stubrin, 2014 citado en Araujo, 2014) quizás sea el elemento más importante dado que las universidades atraviesan un proceso de esclerotización muy fuerte en donde el cambio genera mucha resistencia. Esta rigidez se consolida por la fuerte fragmentación interna que vivimos en las instituciones: el concepto de anarquía organizada (Cohen, March y Olsen, 1972) como un estado específico de las organizaciones universitarias lo describe bastante acertadamente. Hoy podemos decir que en Argentina las universidades (sobre todo las más antiguas) viven un estado de anarquía estabilizada. Si al escenario de la dificultad de cambiar se le suma la ausencia de punición, la explicación es basta y suficiente. No obstante, debemos recordar qué aspectos evalúa la evaluación institucional y qué aspectos debería evaluar. Siguiendo lo que desde hace un buen tiempo Krotsch, Camou y Prati (2007) advirtieron, la necesidad es evaluar la evaluación, no para darle veneno al envenenador, sino para darle vitalidad a estos procesos tan constructivos.

En términos generales la evaluación externa es solo externa porque sus evaluadores no son miembros de la casa. Los indicadores que se toman están planteados en un documento de CONEAU del año 1998 donde se establecen los lineamientos a seguir que hacen referencia a las funciones de la universidad como docencia, investigación y extensión, y aparecen también aquellos vinculados a infraestructura,

bibliotecas, gestión, entre otros. Si bien surge que estos parámetros son importantes, cuando se analiza cómo se evalúa a una institución en términos generales en otros países, lo que se hace es una evaluación externa en donde el vínculo externo es clave. Por ejemplo, se toman indicadores referidos a la inserción laboral de los egresados, la selección y preferencia que realizan los tomadores de empleos en función de la institución que brinda la formación, la articulación de la institución con proyectos gubernamentales en pos de algún bien común, la articulación con el sector tecnológico y científico, y con las empresas, etc. En esta relación de la universidad con el medio no sólo se juega la legitimidad de la misma, sino que se toman parámetros para organizar el adentro de la institución. El contexto de las universidades evalúa de otro modo a las mismas y ello tiene carácter punitivo, al menos a largo plazo. Por ello si se evalúa el nexo, se evalúa a la vez a otro evaluador.

Hay dimensiones relevantes que se deberían evaluar internamente, algunas más importantes que otras, por ejemplo, el equilibrio de personal. Esta dimensión podría tomar parámetros relacionales, es decir, cada tantos alumnos, tantos docentes y tantos no docentes (y por cierto, tantos funcionarios). Por otra parte, en las universidades y carreras profesionales los cargos deberían ser simples y en las científicas con cargos exclusivos, en tanto y cuanto se articule con organismos de investigación.

Por último, debería evaluarse lo que establece la ley y hacerlo en profundidad. Por ejemplo, si la ley señala que como mínimo el setenta por ciento de la planta docente debe ser concursada, ello significa que al mirar la planta docente se debería observar no solo el indicador (lo cual de hecho no se hace) sino además cómo se llevan a cabo los concursos, dado que en la mayoría de los casos se instrumentan como si fuesen públicos.

La labor de actualizar la Ley parece necesaria en virtud de lo que está sucediendo y las

evaluaciones no pueden corregir. Quizás sea conveniente generar un amplio debate para arribar con el mayor consenso posible a un diagnóstico de lo que sucede y por qué sucede. Una universidad que desacredita sus propios títulos, que no está atenta a la inserción laboral de sus egresados, que no le interesa el hecho de que cada 100 alumnos que ingresan se reciben 25, que cree que el desarrollo económico y social es responsabilidad de otros y que asiste muda al vaciamiento de la ciencia en sus espacios, está en problemas. ●



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (1998). *Lineamientos para la Evaluación Institucional. Serie Documentos Básicos*.
- KROSTCH, P., Camou, A. y Prati, M. (coords.) (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ley de Educación Superior 24621 (1995) Ministerio de Educación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- ARAUJO, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior* 43(172), 57-77.
- COHEN, M. D., March, J. G. y Olsen, J. P. (1972). El bote de basura como modelo de elección organizacional. *Gestión y política pública* 20(2), 247-290.

LAS DIMENSIONES DE IGUALDAD, DEMOCRATIZACIÓN E INCLUSIÓN. APORTES PARA PENSAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNA NUEVA LEY

María Paula Pierella

IRICE/Universidad Nacional de Rosario,
CONICET

Para situar el análisis sobre las dimensiones de igualdad, democratización e inclusión en nuestro país, en el marco de una eventual reforma de la Ley de Educación Superior, es preciso realizar un breve recorrido histórico. Sabido es que, en comparación con otros países de la región, en Argentina se logró una relativamente temprana apertura del ingreso a la universidad, habilitando gradualmente, desde mediados del siglo XX, el acceso de clases medias y sectores populares. Así, los procesos de democratización interna del gobierno de la universidad, promovidos desde la Reforma de 1918, se profundizaron luego con la extensión y diversificación de la oferta de instituciones y el crecimiento de la matrícula impulsado por el ingreso irrestricto –sin exámenes y sin cupos– y la gratuidad de los estudios universitarios durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). Hasta 1973 –cuando se aprueba una ley universitaria que confirmó la gratuidad de la enseñanza– se observa un ciclo signado por la alternancia de dictaduras militares y gobiernos civiles, las restricciones y búsquedas de apertura del ingreso (luchas contra el “limitacionismo”) que enfrentaron a gobiernos, autoridades universitarias y movimientos estudiantiles. En este sentido, los cursos de ingreso y/o cupos fueron un modo de canalizar y restringir

la demanda. En 1974 comienza nuevamente un período de intervención a las universidades y de restricción del acceso que se profundizará durante la última dictadura militar (1976-1983). Con el retorno de la democracia en 1983 se suprimieron las restricciones al ingreso en la mayoría de las universidades al igual que los aranceles, dando lugar a una explosión matricular en un contexto de profunda crisis económica, que desencadenó una disminución sustantiva del porcentaje del presupuesto destinado a salarios y un fuerte descenso de los recursos asignados por alumno. Finalmente, en la década de 1990, en un contexto neoliberal en el que se modificaron sustancialmente los vínculos entre el Estado, la sociedad civil y la institución universitaria, se sanciona la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 (1995) que aun rige el sistema.

Uno de los temas más controvertidos en los debates legislativos tuvo que ver con la instancia institucional encargada de definir el régimen de admisión. Finalmente, la ley dictamina que serán las universidades quienes tienen la atribución de “establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias” (artículo 29, inciso j). Sobre este punto, la ley también establece que “en las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente” (artículo 50). Asimismo, se deja abierta la posibilidad de cobrar aranceles. Con el objetivo de poner fin a un sistema universitario caracterizado por la heterogeneidad en sus modalidades de admisión –propiciado por las ambigüedades en materia legal– y de plasmar el principio de la educación superior como un derecho humano y social, al final del segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner–, y a instancias de la en ese entonces Diputada nacional Adriana Puiggrós, el 28 de octubre de 2015, se

sanciona la Ley N° 27.204 de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Se trata de una modificatoria a la LES, que le atribuye al Estado la responsabilidad indelegable y principal respecto a la educación superior, y considera a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos humanos. En este sentido, se incorporan artículos que instalan a la gratuidad y al ingreso irrestricto como principios indiscutibles que, desde nuestra perspectiva, una nueva ley tendrá que sostener. Tal como enfatizan Adriana Chiroleu y Eduardo Rinesi, en sus aportes a este dossier, los artículos que modifican la LES se enmarcan en la definición de la educación superior como un derecho, plasmado en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior, del IESALC (Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe), de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (Cartagena de Indias, 2008). Ahora bien, lejos de generarse un consenso en torno de dichos principios, fueron varios los actores universitarios que rechazaron estas modificaciones, ingresando en un terreno de judicialización en torno del cual advierte Rinesi sobre las muy probables disputas que nos esperan en ese frente tan controvertido y crucial. En este sentido, es posible prever que la dimensión de admisión a la universidad, junto con las formas de financiamiento, constituirán un punto álgido en el que se pondrán en juego posturas antagónicas en relación con los principios de justicia que debe orientar el reparto de un bien social como es la educación superior.

Por otro lado, una de las problemáticas que suelen identificarse como una tendencia estructural del sistema universitario radica en los altos índices de abandono en los primeros años y las bajas tasas de graduación, siendo posible observar mecanismos institucionales excluyentes que obstaculizan la inclusión

efectiva. De este modo, la nueva ley tendrá que tener en cuenta no sólo la necesidad de lograr una mayor democratización del sistema desde el punto de vista del acceso de sectores sociales aun escasamente representados –como los pueblos originarios, afrodescendientes, personas con discapacidad, sino la de promover cambios que apunten a repensar los modos en que se recibe a quienes ingresan a la universidad y los trayectos formativos que se ofrecen. Chiroleu, precisando los alcances de los términos equidad, inclusión y democratización, se detiene en dichas cuestiones, advirtiendo además sobre la necesidad de considerar la incidencia de otras variables, como la articulación entre educación superior y mercado de trabajo, a los efectos de no ampliar las desigualdades ya existentes. Este último punto también es considerado por Marta Panaia, quien destaca la importancia de que los conocimientos generados en la universidad contribuyan a resolver los problemas de la comunidad transmitiéndolos en un lenguaje participativo y la necesidad de abordar la heterogeneidad productiva y territorial del contexto de las decisiones que realizan estudiantes y graduados, punto que afecta particularmente el acceso espacial a las instituciones universitarias y a determinadas orientaciones del conocimiento.

Lo anterior ameritaría un trabajo multidimensional que aborde, entre otras cuestiones, las articulaciones entre la escuela media y el nivel superior, los espacios de acompañamiento a ingresantes, las condiciones de trabajo docente en los primeros años, las modalidades de enseñanza, los discursos y saberes legitimados, las formas de acceso al conocimiento, los vínculos con las problemáticas nacionales y locales.

Por otro lado, la dimensión curricular constituye un punto fundamental a ser contemplado en las consideraciones sobre una nueva ley. En este sentido, el trabajo de Gloria Edelstein se detiene en una serie de aspectos que deben ser considerados: propiciar la articulación con

el nivel medio y las instituciones terciarias, promover mecanismos para reorientar matrículas, y evitar deserciones tempranas, tender hacia diseños curriculares flexibles, abiertos e integrados, incorporar desde el inicio la presencia de unidades curriculares orientadas a la concreción de vivencias concretas, considerar titulaciones intermedias, son algunas de las propuestas. Por último, el aporte de Dora Barrancos en relación con que una futura ley debería contemplar la renovación de los planes de estudios en tiempos determinados (contemplando la perspectiva de género de modo vertebral), la gratuidad del sistema de pos graduación, la incorporación de mecanismos de evaluación integrales del desempeño docente, la obligación de establecer protocolos contra la violencia de género y un sistema de observación y seguimiento para evitarla, apunta hacia esa dirección.

Un marco legal que contemple las dimensiones de igualdad, democratización e inclusión obliga entonces a sostenernos en las tradiciones de ingreso irrestricto y gratuidad como aspectos fundamentales del derecho a la educación, profundizando en aspectos materiales, institucionales y académicos que tiendan a efectivizarlo y tornarlo más real. Invitamos a leer las intervenciones de este dossier donde se avanza y profundiza en cada una de las dimensiones que fueron esbozadas brevemente en esta presentación. ●



AMPLIACIÓN DE OPORTUNIDADES EN LA UNIVERSIDAD E INCORPORACIÓN DE LA DIVERSIDAD: ARISTAS DE UN PROBLEMA COMPLEJO

Adriana Chiroleu

Universidad Nacional de Rosario

La expansión de oportunidades en la educación superior recorrió una extensa parábola desde la tradicional concepción que entendía a este tipo de estudios como privilegio de una élite social e intelectual, a su actual reconocimiento como un derecho humano. Así como



el tránsito entre una y otra posición no estuvo exento de marchas y contramarchas, el derecho a la educación superior, consagrado ya en la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES) de Cartagena de Indias en 2008 e incluido como principio en la Ley de Educación Superior (LES) a través de la reforma de 2015, aún constituye un objetivo a alcanzar. En tal sentido, este verdadero cambio de paradigma está lejos de ser aceptado y acompañado por las diversas vertientes político-ideológicas, motivo por el cual no ha podido constituirse aún en una política de Estado; prima además todavía una concepción retórica y formal que hace indispensable la búsqueda de caminos alternativos para poder avanzar en su concreción. En este derrotero, la nueva LES podría efectuar un importante aporte brindando un marco general que permita encuadrar y

legitimar la ampliación de la cobertura y la incorporación de la diversidad social a los claustros, reconociendo simultáneamente el principio de justicia que la sustenta.

¿Expansión de oportunidades con incorporación de la diversidad social?

Desde la perspectiva del Estado, la generación de oportunidades en el tercer nivel educativo puede constituir una política accesible y oportuna tanto para aliviar presiones sociales y aumentar la cohesión y la participación social como para generar personal calificado que atienda los requerimientos de la modernización de la economía nacional y favorezca el desarrollo regional.

La sociedad por su parte demanda estudios superiores desde planos diversos dentro de los cuales, más allá de preferencias personales o cuestiones vocacionales, prima una asociación cuasi lineal con la posibilidad por esta vía de obtener movilidad social ascendente, las mayores tasas de retorno del trabajo profesional y la menor desocupación de los graduados. Aunque estos procesos no son automáticos y han mostrado comportamientos singulares en los últimos años, la educación superior sigue siendo además considerada como una forma de atenuar los efectos desigualadores que pudieran derivar del origen social, la condición étnica, el género o la complexión física. Constituiría, en términos de Poullaouec (2006), el “arma de los débiles”, esto es una vía asequible para reducir discriminaciones y reparar asimetrías.

La sociología francesa ha ahondado, sin embargo, en el análisis de los posibles efectos “perversos” que podría acarrear un crecimiento continuo de las oportunidades que no tuviera como correlato tanto una expansión acorde de la economía y el mercado de trabajo como la adecuación del sistema educativo. En tal situación, se sostiene, operaría una devaluación de los diplomas que no haría sino profundizar el peso del capital social (y por ende del origen

sociocultural), como elemento definitorio de la inserción educativa y ocupacional.

Esta situación introduce mayor complejidad en las políticas públicas que no pueden agotarse en generar más posibilidades de acceso y graduación para sectores sociales desfavorecidos, sino que deberían avanzar además en la consideración de la incidencia de otras variables en la articulación entre educación superior y mercado de trabajo a los efectos de no ampliar las desigualdades ya existentes.

Por otra parte, en términos conceptuales, el acceso al tercer nivel educativo puede encuadrarse por medio de tres conceptos de diverso alcance que comparten una carga positiva, pero iluminan distintas facetas de la ampliación de oportunidades en la educación superior. Estos son equidad, inclusión y democratización. Aunque utilizados frecuentemente como sinónimos, ese “alargamiento conceptual” tiende frecuentemente a invisibilizar algunas de las dificultades que entraña el proceso expansivo y la incorporación de grupos diversos.

La *equidad* parte del reconocimiento de las diferencias que existen dentro de la sociedad y se propone dar un trato especial a quienes estén en desventaja o sean/hayan sido discriminados. En términos de Fitoussi y Rosanvallon (1996), constituye la búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad. La *inclusión*, por su parte, también focaliza en la incorporación de la diversidad para alcanzar dentro de las instituciones una representación social, racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad. Para lograrlo, se requieren condiciones que garanticen no sólo el acceso sino la permanencia y el egreso de estos grupos sociales, produciendo las transformaciones institucionales necesarias para que puedan obtener resultados equitativos en un contexto de preservación de la calidad académica.

En lo que respecta a la *democratización*, ésta es una empresa que está sujeta a marchas y

contramarchas pero que, en sí misma, no tiene punto de llegada pues incorpora permanentemente nuevas tareas en la medida en que mutan las aspiraciones sociales expresando la sensibilidad y los valores cambiantes de la sociedad. Este concepto se asocia al aumento de la representación social en las instituciones, el cual puede darse en términos de distribución del bien educativo como un fin en sí mismo o generando condiciones para alcanzar por esta vía la reducción del nexo entre orígenes sociales y destino escolar.

¿Qué diversidad y cómo favorecer su incorporación?

La construcción del Estado Nación en nuestro país se efectuó privilegiando la mirada eurocéntrica y condenando a una desvalorización sistemática a las culturas propias de los pueblos originarios y afrodescendientes. Primó sobre todo la idea de época que sólo sociedades homogéneas podían ser exitosas, lo que supuso la negación de la diversidad y la necesidad de invisibilizarla, ya sea a través de su sometimiento, su exterminio, su negación o ahogando el valor de la diferencia por medio de la discriminación. El resultado fue la acentuación de la subordinación de estos grupos y el rechazo de los aportes a una convivencia sana que implica el reconocimiento de la diferencia.

Otros colectivos no tuvieron mejor suerte en la medida en que primaba, especialmente en el ámbito universitario, la figura del varón, blanco, urbano y de clase media. La lucha de los que no entraban en estas categorías descriptivas –históricamente relegados y discriminados– condujo a partir de fines del siglo pasado, a una mayor apertura hacia el reconocimiento de la diversidad en sus varios planos y la paulatina expansión de su reconocimiento y de sus derechos.

En tal sentido, en la nueva LES sería oportuno y conveniente reconocer esta trayectoria y

avanzar, al menos, en garantizar algunas cuestiones puntuales que, aunque no agoten el repertorio de la diversidad a incorporar a futuro en las instituciones, denoten el sentido progresivo de los cambios:

1. Mecanismos para garantizar la ampliación de oportunidades de grupos sociales desfavorecidos: estos mecanismos han sido, sobre todo, el ingreso directo / irrestricto, la gratuidad y la ayuda económica bajo la forma de becas.

La LES, a través de las modificaciones introducidas en 2015, garantiza el ingreso libre e irrestricto luego de la aprobación del nivel secundario y bajo circunstancias especiales la de los mayores de 25 años que no cumplan con ese requisito. Asimismo, establece que las instituciones complementarán el ingreso con procesos de nivelación y orientación que no deben tener “carácter selectivo excluyente o discriminador” (art. 7). Por su parte la gratuidad está garantizada por el artículo 2 bis y el artículo 2, inciso b señala que el Estado deberá proveer en las instituciones de gestión estatal “becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables”.

Estos mecanismos siendo muy necesarios no son, sin embargo, suficientes para garantizar logros educativos equitativos para grupos sociales desfavorecidos. En tal sentido, los principios de equidad e inclusión reclaman un tratamiento desigual y una adecuación de las instituciones para aumentar las posibilidades de estos estudiantes de efectuar aprendizajes significativos y coronar con la graduación su pasaje por instituciones de calidad.

Esto no supone desconocer que el sector universitario es la culminación de una serie de exclusiones que operan en los niveles anteriores y que la heterogeneidad social y de la

calidad de los trayectos formativos— que es el rasgo que prima en los graduados del nivel medio—, constituye un punto de partida ineludible para pensar la articulación de los niveles educativos. Esta situación se ha profundizado a partir de 2020 como consecuencia de los efectos generados por la pandemia de Covid 19.

2. En materia de inclusión de pueblos originarios y afrodescendientes, la LES aún vigente sólo hace una mención muy tangencial relativa a promover los “procesos multiculturales e interculturales” (Art. 2, inciso c). La reforma debería incluir expresamente esta temática como una forma de jerarquizarla, reconocer y garantizar para estos colectivos el derecho humano a la educación superior a través de la generación de condiciones integrales para su concreción.

Esto iría en consonancia con lo establecido por la CRES / 2018 que recomendó interculturalizar la educación superior en procura de erradicar el racismo, garantizar los derechos educativos de grupos de población históricamente discriminados, incorporar sus cosmovisiones, lenguas, sistemas de conocimiento y formas de aprendizaje y reconocer sus instituciones de educación superior propias.

Para operar con eficacia sobre la discriminación en la educación superior los procesos de interculturalización de doble vía, es decir la sensibilización con respecto a la problemática étnico-racial de *todos* los estudiantes, constituyen un mecanismo idóneo para revalorizar la cultura, las formas de interpretar la realidad, las cosmovisiones del mundo, las formas de producir y de transmitir los saberes y los sistemas de conocimiento de pueblos originarios y afrodescendientes. Pueden constituirse también en una forma de promover la convivencia y morigerar los efectos de siglos de negación y subordinación.

3. Con relación a la temática de género, el art. 2, inciso c señala el “reconocimiento igualitario de las diversas identidades de género”. Una vez más esto no se alcanzará a través de la mera expresión de deseos sino por medio de la concientización sobre la discriminación experimentada por mujeres y disidentes sexuales, primero en el propio seno de las instituciones y su participación en los órganos de gobierno, y luego en las desiguales posibilidades de inserción en el mercado de trabajo.
4. La temática de discapacidad por su parte mereció una inclusión expresa en la LES a través de su modificación de 2002. Es así como la problemática es recogida por el art. 2, inciso d que ordena “establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias”. Otros artículos, como el 13, inciso f, el 28, inciso a y el 29, inciso e, garantizan para estas personas los servicios de interpretación y los apoyos técnicos durante las evaluaciones, la formación de profesionales sensibilizados con la temática y el desarrollo de planes de estudio, de investigación y de extensión a la comunidad que incluyan capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

En este caso, si bien la temática ya ha sido incorporada a la LES, sería conveniente que, más allá de la provisión de los dispositivos necesarios para favorecer la inclusión de estudiantes con distintas formas de discapacidad, se generaran también sobre este tema procesos de sensibilización de estudiantes y docentes con relación a esta problemática.

¿Modificar la LES es suficiente?

Coincidimos con Tünnerman (2010) en que, si bien el paradigma de la educación superior como derecho humano se incorporó ya al

discurso político e institucional de la región, en la práctica aún no fue asumido plenamente ni se avanzó de forma concreta en su aplicación efectiva. En tal sentido, si bien en las últimas décadas se han generado avances en términos de reconocimiento de la diversidad y de sus derechos en la educación superior, esto ha operado especialmente en el plano retórico en el cual la temática pasó a engrosar el acervo de lo “políticamente correcto”. Se han generado, asimismo –aunque con una intensidad menor– políticas públicas e institucionales para su aplicación; la temática, sin embargo, está lejos de permear al sistema y avanzar hacia la consecución de las metas.

Esto ha impedido la emergencia de políticas de Estado sobre la temática que faciliten una planificación a mediano término y vayan consolidando avances progresivos en la materia. En tal sentido, la posibilidad de jerarquizar esta problemática incorporándola explícitamente en la reforma de la LES abre nuevas perspectivas. Pues, aun teniendo en cuenta que la normativa no cambia por sí misma la realidad, puede generar condiciones para avanzar en esa dirección. Esto no se dará de manera espontánea, sino que será necesario contar con una política integral de educación superior que estimule a través de instrumentos *ad hoc* los cambios a nivel de las instituciones y los subsistemas.

Desde la perspectiva de las instituciones, una renovación profunda a partir del reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil como punto articulador de su funcionamiento y organización constituye también un factor ineludible para dimensionar la complejidad del desafío a encarar. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FITOUSSI, J. y Rosanvallon, P. (1996). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- POULLAOUEC, T. (2006). Le Diplôme, l'arme des plus faibles. *Revue du Mauss*, 28.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina en *Revista Universidades*, vol. LX (47), pp. 31-46.

EN TORNO A LOS DEBATES SOBRE UNA EVENTUAL REFORMA DE LA LES

Eduardo Rinesi

Universidad Nacional de General
Sarmiento

La Ley de Educación Superior, discutida, sancionada y promulgada en la Argentina a mediados de 1995, constituyó un hito importante en la historia de los modos de funcionamiento de las instituciones de ese nivel educativo en general y de las universidades en particular, de la composición y de las misiones de sus órganos de gobierno, de la coordinación y regulación de sus tareas, de sus relaciones con el Estado en general y con sus organismos de evaluación en particular y de las relaciones entre las universidades públicas y privadas. Rechazada por los actores más comprometidos con la tradición autonomista del reformismo universitario por el modo en que amenazaba interferir de diversos modos con esa autonomía, fue

también criticada por su tendencia (digámoslo rápido, porque todo esto es bien sabido y ha sido de sobra analizado) pro-mercado que se expresaba en muy diversos puntos, incluida la autorización a las universidades a cobrar aranceles. Ciertamente, la sanción de la LES hizo sistema, en esos años, con otras cuantas medidas que son también bien conocidas y han sido ampliamente estudiadas, como la puesta en funcionamiento del Programa de Incentivos, que produjo importantes consecuencias en el modo de funcionamiento de las universidades y también (como se ha indicado ya incontables veces) en la propia subjetividad de los investigadores y docentes universitarios y en los modos en que estos empezaron a representarse lo que hacían (y el modo en que lo hacían y la importancia relativa de lo que hacían) en ejercicio de estas dos funciones, o como los acuerdos con el Banco Mundial para el financiamiento a través de los Fondos de Mejoramiento de la Calidad (FOMEC) de las universidades, que también resultaban fuertemente condicionantes de la independencia de criterio con la que estas podían elegir cómo llevar adelante sus tareas.

También es bien sabido que en los años que siguieron las muy importantes medidas de política universitaria que se tomaron, y que tuvieron en general una orientación muy diferente a la que había caracterizado las de la última década del siglo anterior, no encontraron mayores obstáculos en la existencia de esa legislación heredada, y que (como se ha dicho tantas veces) el kirchnerismo hizo una política universitaria bastante distinta –en muchos puntos *muy* distinta, y hasta opuesta– a la de los gobiernos anteriores sin tener que tomarse el trabajo de promover la discusión que habría requerido modificar la ley. Ni tampoco –por cierto– muchos de los *otros* instrumentos de política universitaria que había recibido de los años anteriores, como alguno que ya ha quedado mencionado más arriba, y que alguna vez alguien tendrá que animarse a decir que ha sido

muy dañino y a eliminar o por lo menos a cambiar. Así, sin proponer a la comunidad universitaria ni a la sociedad argentina una discusión que evidentemente quiso ahorrarse, el kirchnerismo hizo *mucha* política universitaria, y una política universitaria de signo democrático y democratizador en el marco de la ley con la que se encontró, que no le impidió operar una transformación no solo práctica sino también –y acaso sobre todo– *conceptual* sobre la vida de las universidades y sobre la “cuestión” universitaria. Que fue una de las muchas cuestiones en relación con las cuales supo articular un muy recuperable discurso que invitaba a desnaturalizar los privilegios y las prerrogativas y a pensar más bien las cosas en términos de *derechos*. La idea de *derechos* fue, por cierto, una de las ideas dominantes en el discurso kirchnerista que, como el de varios otros gobiernos de signo semejante en esos años en toda la región, pensaba que una sociedad era tanto más democrática no *solamente* por cuantas más libertades confería a sus ciudadanos, sino también por cuantos más derechos les garantizaba.

Altamente expresivo de este clima de ideas es el extraordinario texto de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC-UNESCO, producido en Cartagena de Indias en el año 2008, que establece (y nunca se insistirá demasiado sobre la importancia de que lo haga) que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Esa declaración fue fundamental en nuestros países en los años que siguieron. No porque las declaraciones puedan, por sí mismas, consagrar los derechos que pregonan (esto solo pueden hacerlo, *después*, las leyes positivas de los países y las *políticas públicas activas, alimentadas por las asignaciones presupuestarias necesarias, destinadas a realizar, en los hechos, esos derechos*), sino porque, por el solo hecho de postular ese derecho, nos dio una excelente bandera para nuestras batallas discursivas de los años

que vendrían, en los que ya podíamos presentar la idea extraordinaria, avanzadísima, revolucionaria, de que la educación superior es un derecho no como un producto de nuestras imaginaciones más o menos afiebradas, sino como el meditado resultado de un consenso alcanzado en el seno del organismo de la UNESCO encargado de discutir estos asuntos en el continente. Siete años después, en 2015, ese consenso se convirtió en letra de la ley positiva argentina: la reforma de la LES discutida, votada, sancionada y promulgada en los meses finales de ese año, al establecer que la educación superior y *el conocimiento* (estas tres últimas palabras son fundamentales porque invitan a pensar a las instituciones de educación superior en sus tareas formativa y también investigativa) da un paso más en el camino a la realización de ese derecho que la CRES de 2008 había declarado, y que ahora constituye un mandato dirigido a los gobernantes del Estado encargado de velar por su vigencia concreta y efectiva, así como a las autoridades de las instituciones de educación superior en el país, por una ley de la nación.

Por cierto, el texto de la ley reformada avanza un poco más especificando *en qué consiste* ese derecho a la educación superior que sanciona: en que las instituciones públicas de educación superior no pueden elegir a sus estudiantes en la puerta de entrada ni cobrarles por ejercer el derecho a estudiar que los asiste. Que no puede haber exámenes de ingreso ni aranceles. Es una pena que, promulgada la ley, un reducido grupo de rectores de un puñado de universidades nacionales, en lugar de aprovechar la ocasión que se les presentaba para preguntarse cómo hacer para adecuar las instituciones que dirigían a los mandatos de una ley de la nación, hayan encontrado más práctico contestar esa ley de la nación ante el más antidemocrático de los poderes del Estado. Como sea, la reforma queda, y señala un punto muy alto de la discusión sobre la educación superior en el país, recogiendo no solo esas dos consignas básicas,

casi minimalistas (aunque en algún momento de la historia muy importantes), de las luchas del movimiento estudiantil contra el “ingreso restringido” y contra los aranceles, sino incluso incorporando esa idea tan interesante de que también “el conocimiento” debe ser pensado como un derecho. Que es muy interesante no solo porque, como decíamos, amplifica la mirada sobre la Universidad y sus funciones, invitándonos a pensar no solo en su tarea formativa sino también en su misión de producción y puesta en circulación de conocimientos, sino porque está claro que ese derecho al conocimiento no puede ser pensado solo como un derecho de los individuos, de los ciudadanos (como sí puede ser pensado –y esto no deja de plantear todo tipo de interesantes problemas teóricos y prácticos– el derecho de cada joven que toca a la puerta de nuestras instituciones en busca de un destino universitario), sino como un derecho colectivo del pueblo en su conjunto. Hay aquí un asunto interesante que nos señala un camino posible para avanzar en la reflexión sobre las implicancias de lo que dice el texto de la ley que hoy tenemos, e incluso sobre la conveniencia de hacerlo decir más explícitamente, en una eventual reforma futura de la ley, algunas cosas.

Quiero decir: que el modo en que habitualmente nos representamos el derecho a la educación superior resulta de lo que voy a llamar un doble reduccionismo, una doble simplificación. Primero, la que consiste en considerar a las instituciones de educación superior apenas en una sola de sus varias funciones: la formativa, siendo que por lo menos algunas de las instituciones de educación que tenemos en nuestro sistema –las que aquí nos interesan: las universidades– tienen también una función de producción de conocimiento y una tarea o un conjunto de tareas de “extensión”, difusión, articulación, vinculación, transferencia, promoción, etc., en relación con las cuales también tenemos que pensar qué quiere decir

representárnoslas como el objeto o la materia de un “derecho”. Después, la que consiste en entender que el sujeto de ese derecho a la educación superior que postulamos es el individuo, el ciudadano (el joven o la joven que toca a la puerta de nuestras universidades y a quien debemos ofrecerle, sin exclusiones, sin cobrarle, y en los más altos estándares de calidad, la formación profesional que espera), siendo que el derecho a la educación superior es también, o puede o debería ser considerado (y sería interesante que una futura reforma de la LES pudiera servir para explicitarlo), el derecho colectivo *del pueblo* a gozar de los beneficios de *todo* lo que las universidades hacen en el ejercicio de sus diversas funciones: a recibir de sus universidades los y las profesionales que necesita para su desarrollo y para su realización, a recibir de sus universidades los más diversos modos de conocimientos que ellas tienen que ser capaces de ofrecerle, a que sus organizaciones, sus instituciones y los gobiernos democráticos de los distintos niveles del Estado en el que organiza su vida colectiva pueda beneficiarse de lo que las universidades saben y hacen y pueden ofrecerle. Si fuéramos a pensar en modificar la Ley de Educación Superior que hoy rige en la Argentina, debería ser para avanzar en la confirmación y la especificación del extraordinario avance que representó su democratizadora reforma de 2015.

Sin embargo, tenemos buenos motivos para temer que la discusión que pueda producirse sobre el sentido en que valdría la pena pensar en una eventual reforma de la LES no siga estos carriles, sino otros muy distintos. En efecto, desde que el presidente Fernández anunció por primera vez (porque después lo hizo todavía en un par de ocasiones más) que tenía el propósito de promover una reforma de la ley, diversas conversaciones sobre el particular se han desarrollado, con mayores o menores grados de formalidad y en muy distintos ámbitos, y en más de una de ellas pudieron escucharse

unas cuantas voces que, en lugar de preguntarse cómo hacer para que un texto reformado de esa ley pueda dejar más claros los múltiples alcances del importante postulado de la educación superior como un derecho introducida en la reforma de 2015, proclaman la necesidad de sacar del texto de la ley ese principio o las consecuencias (incluso las más elementales y modestas: el doble “no” al examen de ingreso y a los aranceles) que se derivan de él. En otras palabras: que entienden el anuncio oficial de la voluntad de reformar la ley como una ocasión para reformar menos la ley que *la reforma* de la ley, con la que más de cuatro, lo hayan dicho en voz más alta o más baja en su momento, nunca estuvieron de acuerdo. Con los argumentos más pueriles y más conservadores, como el que postula que no es posible hacer entrar a todo el mundo en nuestras facultades de medicina porque nuestros hospitales universitarios no tienen la cantidad de enfermos necesarios para que tanta gente pueda, después, hacer sus prácticas, lo que es, por lo menos, confundir los planos de la discusión, impugnando un planteo de principio con una constatación empírica. Discutamos bien: digamos si creemos que la Universidad debe ser accesible a todo el mundo, si nos parece bien que la Universidad sea para todo el mundo, y después salimos todos juntos a buscar a los enfermos. ¿En serio alguien puede decir que en este país, o en cualquiera, no hay enfermos suficientes?

El otro argumento que en estos días hemos tenido que volver a oír es el que, en nombre de la justicia social, de la igualdad y de los valores más conmovedores, justifica, *vuelve* a justificar, los aranceles (a veces no todos: a veces a los que se cobran a estudiantes que ya tienen un título, o a los que gracias al que van a obtener van a tener más chances de ganar más dinero en el futuro, o a los que cursan carreras cuya oferta requiere unos recursos “que no es justo que paguen los más pobres a través de sus impuestos”...). De nuevo, da ganas de pedir que

jueguen limpio: la justicia tributaria debe procurarse a través del sistema tributario, no a través del sistema educativo. Si queremos que los pobres no les paguen la educación a los hijos de los ricos, militemos en favor de que se deje de cargar a los pobres con impuestos, y de que se les cobre más impuestos a los ricos. No sigamos haciéndonos los distraídos frente al sostenimiento de una estructura tributaria injusta y regresiva para después hacernos los héroes justicieros en la ventanilla de cobro de aranceles de nuestras universidades públicas. Nuestras universidades públicas no ofrecen un servicio, sino que garantizan un derecho, y por los derechos no se paga. Ni antes ni después. Digo esto último porque también hemos tenido que oír, en estos días, la enésima versión de la remanida idea de que habría que instalar un “impuesto a los graduados”, barbaridad a la que se busca después bajarle el precio indicándose graciosamente que solo sería para los graduados “que ganen por encima de un monto no imponible”. ¿Qué disparate es ese? Si un graduado universitario gana mucho dinero, claro que tiene que pagar impuestos (y, por cierto: seguramente más que los que hoy paga), pero tiene que hacerlo porque gana mucho dinero, no por ser un graduado universitario, cosa que es, si lo es, en ejercicio de un derecho que lo asiste, igual que asiste a todo el mundo, y por el que, justo porque se trata de un derecho, nadie tiene que pagar.

Resumo y termino. No conozco a nadie que sepa bien por qué el presidente Alberto Fernández anunció, el día de su discurso de asunción ante las cámaras del Parlamento Nacional y después todavía un par de veces más, el proyecto de reformar una ley que, hasta donde llegan mis noticias sobre el tema, no estaba en la agenda de ningún actor relevante del propio sistema universitario –para no hablar de la muy distante y muy distinta agenda de la sociedad– ponerse a revisar. Como sea, lo anunció, y esta puede ser una gran noticia si somos

capaces de aprovechar esa invitación a discutir para hacerlo en un sentido que nos permita avanzar, y no retroceder, en el espíritu democratizador que en años todavía recientes una anterior reforma de esa ley había podido introducir en el texto sancionado en su momento, dos décadas antes, bajo muy otros auspicios. Los primeros tres lustros de este siglo han dejado en la vida política, social, cultural y educativa de nuestros países un conjunto de marcas democratizadoras de lo más interesantes y recuperables. En los años que siguieron, el espíritu antidemocrático que dominó nuestra vida colectiva quiso hacer de esas marcas los signos de una “locura” (la palabra fue usada muchas

veces) que había que dejar para siempre sepultada en el pasado. En un sentido decisivo, es justo esto lo que está en discusión en el debate que hoy tenemos por delante en relación con la posibilidad de una nueva reforma de la LES. Declaramos la reforma de 2015 una expresión del disparate populista de un gobierno de loquitos en el mejor de los casos soñadores o la consideramos la expresión del punto más avanzado al que pudo llegar la discusión sobre la educación superior en nuestra región y en nuestro país, y nos preguntamos cómo avanzar, a partir de la afirmación de ese punto que había alcanzado la conversación, hacia nuevos horizontes de justicia. ●



LA DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN-EMPLEO

Marta Panaia

CONICET/Universidad de Buenos Aires

Cada vez más los procesos de formación superior son procesos a vida, es decir son necesariamente de larga duración porque están relacionados con los cambios tecnológicos y los recientes descubrimientos y avances de la ciencia que obligan a una actualización permanente. Por eso aislar el análisis de la formación e inclusión de los procesos de inserción en el mercado de trabajo y del empleo, lleva a sacar conclusiones no siempre ajustadas a la realidad.

El rol de la tecnología, la necesidad de la innovación y los cambios en el mercado de trabajo intervienen en estos procesos por las nuevas formas de organización del trabajo y muchas veces de la precarización o asalarización de los profesionales, con transformaciones poco estudiadas en el país. Más limitado aún es este proceso en el género, las etnias y las capacidades diferentes, frecuentemente descalificadas en sus conocimientos y capacidades por estas condiciones. Por otra parte, la pérdida en grandes sectores de la población de la centralidad del trabajo como área ordenadora de sus actividades y sus trayectorias de vida, se refleja en miradas fragmentarias de la inclusión.

Los problemas del acceso

El contexto de las decisiones que realizan los estudiantes y graduados se caracteriza por su heterogeneidad productiva y territorial que afecta particularmente el *acceso espacial a las instituciones universitarias y a determinadas orientaciones del conocimiento*. Vale la pena mencionar que generalmente las universidades están ubicadas en las ciudades más populosas, con

poblaciones de una calificación más elevada que el promedio del país y con mejores condiciones estructurales de acceso, pero esto no siempre se condice con los escenarios productivos que son muy heterogéneos, fragmentarios y poco conocidos con el detalle que se requiere para diseñar currículos, cambios de programas y políticas universitarias.

Esta dificultad de acceso espacial y de especialidad, no es igual en las distintas regiones del país y menos en todas las profesiones, hay diferencias importantes entre unas y otras. Por otra parte, estos indicadores no se pueden tomar aislados del contexto al que pertenecen, de las políticas educativas de formación superior y de los programas de empleo de las distintas regiones y los sectores profesionales.

La actividad productiva de las zonas y las políticas universitarias regionales condicionan la cantidad de alumnos que trabajan al mismo tiempo que cursan los estudios universitarios. La posibilidad de cursar los estudios de la carrera elegida con *acceso a una universidad pública y gratuita*, dentro del territorio cercano a su vivienda o tener que trasladarse a otra provincia, contar con residencias universitarias y afrontar estos costos apoyados con becas o con la necesidad de trabajar para sostener los estudios o depender de los niveles socio-económicos de las familias de origen de los estudiantes; tiene un efecto sobre las tasas de graduación y sobre las duraciones de carrera, pero también sobre los abandonos universitarios de los estudiantes que deben alternar trabajo y estudios. Estas también son formas de limitación de la inclusión en la inserción productiva y la vida profesional, aunque hasta el Banco Mundial (2017), que cuestiona la estructura universitaria argentina, reconoce en un estudio para América Latina que en Argentina los trabajadores que tienen estudios universitarios incompletos ganan 20% más que los que tienen estudios secundarios y los que tienen estudios universitarios completos ganan 40% más que el resto. De

todas maneras, asegurar la permanencia y el egreso también son formas de *acceso a la inclusión*. Sin embargo, el logro o no del título debe ser relativizado en función de las mejoras que significa el mero paso por la universidad, no solo para los estudiantes que no se gradúan, sino también para mejorar la productividad de los sectores laborales que los reciben.

¿La inclusión es una función de la universidad?

La universidad como institución no escapa a ese mismo proceso de ampliación de derechos, aun cuando las modalidades de reproducción de la desigualdad se mantienen en muchos aspectos, tiene tendencia a evolucionar hacia una mayor inclusión. No solo se aumenta el presupuesto universitario desde 2004 llegando en 2012 al 1 % del PBI, sino que también se multiplican la cantidad de instituciones universitarias, se las considera consultoras privilegiadas y se espera que sean protagonistas del proceso de desarrollo e inclusión social acompañando los procesos de integración y democratización latinoamericanos (Bicentenario, 2010).

Hoy no es suficiente para comprender los procesos de inserción en el mercado de trabajo y de inclusión social, estudiar las desigualdades de acceso a los diplomas o los recorridos de los estudiantes y graduados universitarios. Aun cuando ese análisis resulta explicativo, se necesita de una mirada más amplia que la de las simples orientaciones en los diferentes sectores de la Educación Superior.

La apertura de la universidad a nuevos estudiantes socialmente menos favorecidos y escolarmente menos seleccionados ha dado lugar a una nueva forma de la desigualdad. Los aportes de Passeron (1979) y Chiroleu (2013) para nuestro país, demuestran que, aunque se incluya a mayor número de estudiantes, que antes no tenían acceso a la educación superior, se parte de situaciones anteriores de desigualdad que no han sido solucionadas, con lo cual se trata de un proceso de democratización del *acceso*

a la *formación parcial o incompleto*. La situación anterior de desigualdad es producto de un sistema “segmentado” que jerarquiza a los individuos en función de su institución de formación anterior, y donde la igualdad de oportunidades no reduce de por sí las desigualdades sociales.

La degradación de títulos de la universidad es en principio la degradación de las formaciones más abiertas y más democráticas desde el punto de vista de su reclutamiento social. Y si los recorridos de inserción son cada vez más complejos es también porque la enseñanza superior es más compleja en su diferenciación (Feluzi, 2008). De hecho, el crecimiento de las matrículas en los establecimientos del sector público, pero también en el privado, dan cuenta de una mayor fragmentación con la diversificación de carreras y modalidades de gestión, y diferentes momentos de crecimiento por región del país, sumadas a la masificación de la matrícula. Mientras que el crecimiento de la matrícula no se ve acompañado por un crecimiento de la cantidad y de la calidad de la formación docente necesaria para encarar esta mayor diversidad.

Esta evolución del reclutamiento social y escolar en la universidad toma como base la obra de *Los herederos* (Bourdieu y Passeron, 2003), y a los estudios centrados sobre la socialización y la adaptación de los estudiantes al sistema universitario. Hoy en día es una banalidad decir que el encuadramiento de los estudiantes en el primer ciclo es deficiente. Si comparamos los que dejan el secundario y los que ingresan en el primer año de la universidad, se toma conciencia del salto que deben dar para adaptarse a las restricciones de un sistema anómico sin verdaderas reglas y débilmente estructurado. La afiliación universitaria (Coulon, 1997) es tanto más difícil de realizar en ese contexto poco definido, donde el capital escolar y social es débil. De estos trabajos existen muchas derivaciones realizadas en distintas universidades del país para facilitar el proceso de pasaje y de

articulación con los títulos de origen, entre las cuales destacamos los trabajos realizados por los Laboratorios MIG¹ que muestran las dificultades de la afiliación universitaria.

Entonces la universidad tiene que incluir para facilitar los procesos de ciudadanía universitaria (Panaia, 2017).

¿La innovación es una función de la universidad?

El sistema universitario estructurado alrededor de la cultura escolar implícita y deficitaria en la medida en que no renueva sus formatos pedagógicos de género, de raza y de capacidades especiales con lo cual presenta una suerte de extrañeza para los estudiantes, que por sus experiencias y su nivel cultural, no logran siempre comprender los implícitos de la comunicación pedagógica, y pierden de vista la situación de desigualdad y disparidad social en que se transitan los itinerarios de cada estudiante en ese contexto y posteriormente en las alternativas de inserción en el mercado de trabajo y la inclusión social.

Hoy en día, las desigualdades entre las universidades se miden por las diferencias de las tasas de egreso de los estudiantes en función del origen público o privado de sus títulos secundarios y en la calidad de sus inserciones posteriores al título universitario. Sin embargo, observamos que la institución educativa profundiza y reproduce las diferencias de origen,

en lugar de borrarlas. A ese nivel de formación, los recorridos escolares en el secundario han transformado las desigualdades sociales en desigualdades escolares.

La realidad es que los nuevos estudiantes que provienen de sectores menos favorecidos, tienen un capital cultural y una débil matriz de códigos universitarios cada vez más diversificados, que dificultan la adaptación a un mundo en el que “se debe entender que es lo que no está dicho y ver lo que no se muestra” (Eckert, 2005). En otros términos, el sistema universitario funciona más sobre los implícitos pedagógicos que solo los más dotados escolarmente y socialmente pueden identificar. Para los otros, el paso por la universidad es frecuentemente una sensación de exclusión o directamente un fracaso. Esos estudiantes difícilmente superan primero o segundo año en la universidad y esto tanto por las debilidades académicas como por sus dificultades para decodificar un mundo universitario que se mantiene impenetrable, por la pérdida de centralidad de los valores del estudio y el trabajo, por el desconocimiento de las diversidades de género, raza y capacidades especiales y también por una falta de definición de los proyectos personales, que son la lógica transición a una etapa de estudios superiores.

Entonces la universidad tiene que innovar para construir una pedagogía y una cultura inclusiva.

1. La Red de los Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) realiza relevamientos, que tienen una metodología común y que permiten analizar comparativamente esta problemática en todo el país. Estos Laboratorios realizan relevamientos permanentes con técnicas longitudinales, articuladas con técnicas biográficas y de demanda regional, que pueden confrontar sus bases porque la metodología es la misma, con lo cual se ha formado una fuente de información confiable de datos primarios en distintos puntos del país. Contar con la misma metodología y el hecho de que estén vinculados en Red les otorga cierta permanencia y la posibilidad de construir estadísticas longitudinales que no existen a nivel país, a pesar de las fuertes dificultades institucionales que atraviesan estos dispositivos estadísticos, ya que las universidades tienen serias resistencias para transparentar sus estadísticas (Panaia, 2011).

¿La integración con la sociedad es una función de la universidad?

Evidentemente el logro del título profesional tiene un gran valor de integración en la vida productiva y social del país. Por otra parte, la tendencia a la profesionalización en la enseñanza superior muestra una visión más amplia que incluye la empleabilidad y las competencias tanto profesionales como sociales. Así, los títulos universitarios tienen como misión la orientación y la inserción profesional pero, además, tienen que complementar competencias generales útiles en el mercado de trabajo y competencias disciplinarias específicas que favorezcan la inserción en la vida activa, social y comunitaria.

Sin embargo, hay un proceso importante de transmisión de los conocimientos científicos que están en manos de la comunidad universitaria que se ha valorado poco. En parte, por los mecanismos mercantilistas que elitizan el acceso al conocimiento científico y los mecanismos de exclusión de la universidad de algunos sectores sociales, que convierten el conocimiento en un mecanismo de poder exclusivo de los que acceden a las universidades rankeadas como más exclusivas.

Por su parte, las universidades se despreocupan de sus propios graduados una vez que lograron su título o por los abandonadores circunstanciales de sus trayectorias de estudio, que son a los primeros que deben extender sus vínculos para mantenerlos conectados a la comunidad universitaria. También el uso de un lenguaje hermético, codificado y solo accesible a los que comparten los ámbitos universitarios, obstaculiza la integración de la universidad con la sociedad, aislándola de los conocimientos científicos.

Entonces la universidad tiene que generar los conocimientos que demanda el medio social y productivo que contribuyan a resolver los problemas de la comunidad y transmitirlos en un lenguaje participativo. ●

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Mundial. (2017). Informe Anual.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores, Argentina.
- CHIROLEU, A. (2013). Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil en Unzué, M. y Emiliozzi, S. (Comp.) *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, Imago Mundi, Buenos Aires.
- COULON, A. (1997) *Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, París.
- ECKERT, H. (2005) "Declassement: de quoi parle-t-on? Net.Doc.19, Cereq, Marseille.
- FELOUZIS, G. (2008) Des mondes incertains: Les universités, les diplômes et l'emploi, *Formation Emploi*, 101.
- Ministerio de la Educación. (2010). Universidad y Modelo productivo en *Revista Bicentenario*.
- PANAIA, M. (Coord.). (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*, Miño y Dávila UTN-FRA Buenos Aires.
- PANAIA, M. (Coord.). (2011). *Trayectorias de graduados y estudiantes de ingeniería*, Biblos, Buenos Aires.
- PANAIA, M. (Coord.). (2017). *De la formación al empleo. El desafío de la innovación*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- PASSERON, J.C. (1979). La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva en *Perspectivas* vol. IX (1).

APORTES EN TORNO DE UN NUEVO PLEXO LEGAL PARA LA UNIVERSIDAD

Dora Barrancos

Repetimos a coro que es necesario realizar cambios en la Ley Universitaria vigente, y seguramente es una mayoría la que ya reclama esa circunstancia. Tarea difícil que exige la participación del conjunto de la comunidad universitaria, más allá de la experticie que debe ponerse en juego para el diseño apropiado del proyecto. Es probable que finalmente se obtenga esepreciado bien, un plexo que contenga lo más progresivo y lo más desafiante en términos de democratización del gobierno y la gestión de las casas de altos estudios, apegado inexorablemente al principio secular de la autonomía. Pero la nueva norma debe exhibir cuestiones fundamentales como la renovación obligatoria de los planes de estudios en tiempos determinados, la gratuidad del sistema de pos graduación, la incorporación de mecanismos de evaluación integrales del desempeño docente, la imposibilidad de reelecciones en cargos de gestión más allá de cierto número de ciclos, la representación paritaria sexo-genérica en los órganos de gobierno y en los cuadros docentes, la obligación de establecer protocolos contra la violencia de género y un sistema de observación y seguimiento para evitarla. En fin, estos enunciados constituyen apenas un pinzamiento de cuestiones que, desde luego, son motivos de preocupación de quien suscribe. Me detendré en algunos de esos asuntos.

Preocupa la larga estabilidad que tienen los programas de estudio. Desde luego no me escapa que hay disimilitudes entre las carreras de una misma Facultad o Escuela, pero se constata el dominio de una suerte de “arbitrariedad temporal” toda vez que los criterios acerca de la

vigencia de los programas son aleatorios, o no se cumplen o simplemente no existen. El sistema tiende a proteger la estabilidad de quienes han alcanzado la titularidad, y es una medida fundamental porque está basada en derechos que no pueden vulnerarse a menos que se interpongan severas inconductas que deben ser debidamente analizadas, y eventualmente sancionadas. Pero la estabilidad de quienes están al frente de cátedras no puede confundirse con la larga prolongación del programa que está a su cargo. Conozco experiencias de enseñanza/aprendizaje en nuestra vida universitaria que tienen anclaje en programas que datan de la década 1980...Creo que faltan investigaciones acerca de la “longue durée” –parafraseando a la Escuela de los Anales francesa– de los programas en vigencia en el sistema universitario. Preocupa en cualquier caso la sedimentación estancada, cierta esclerosis bibliográfica que sólo puede espejar la incuria facilitada por la falta de exigencia de actualización tópica y la consiguiente bibliográfica. Asistimos a una producción del conocimiento que se asemeja a una vorágine, y por supuesto no se trata sólo de la miríada de aportes internacionales relevantes, sino de la fecunda contribución que se produce en nuestro país en todas las áreas del conocimiento. La calidad de los trabajos científicos se ha incrementado notablemente aunque no faltan las voces discrepantes, sobre todo algunas que se expresaron en el ciclo 2016-2019, cuando casi se detuvo la dotación de recursos financieros para el sector científico y tecnológico y hasta se eliminó el Ministerio “ad hoc” volviéndolo al viejo status de Secretaría. Hubo entonces una discusión acerca de los lugares de publicación de los *papers* elaborados en nuestro país, y aunque no dudo de que sus características son un indicador importante, el perfil del medio donde se publica no debe ser el único factor de evaluación. Hace tiempo que en el mundo se discuten los sesgos y las arbitrariedades que constituyen los reservorios bibliográficos

determinantes de las asignaciones de valor, que se traducen como “factor de impacto”.¹ Fuera de esas diatribas, resulta incontestable el aumento de la producción y de la calidad debida en buena parte al desarrollo de los ciclos de posgrado y a la elaboración de tesis doctorales. Sin embargo, arriesgo la hipótesis de la escasa captación de esa enorme cantera renovadora de conocimientos en los planes de estudios de nuestras universidades. Poseo mayor referencia de lo que ocurre en las instituciones académicas formadoras en el área de las disciplinas sociales y las humanidades, y sorprende la escasa disposición para incorporar los nuevos problemas y los nuevos puntos de vista en los programas de las materias de esa formación. ¿Por qué no exigir por ley su renovación obligatoria? ¿En nombre de qué autonomía debería haber oposición a una medida tan esencial como esta, que se basa en el derecho también fundamental de adquirir conocimiento actualizado? En fin, debe haber acuerdos para el tiempo de vigencia de los programas y su renovación. Retomaré más adelante el significado que alcanza la transversalización de los tópicos y problemas relacionados con la perspectiva de género en la malla curricular de todas las disciplinas.

También es un imperativo democrático la renovación de las autoridades universitarias y de los cuadros de gestión. Seguramente este es un punto más álgido porque se dirá que es absoluta competencia de las casas de altos estudios, bajo la égida de la autonomía, disponer como se quiera respecto de la temporalidad de las funciones rectoriales y los correspondientes cargos subalternos de conducción. En buena cantidad de casos ni siquiera se necesita del instituto de la asamblea para modificar los términos estatutarios relacionados con la reelección de quienes ejercen el rectorado. Pero sería deseable acuerdos relacionados con la rotación,

y deberían esperarse orientaciones definitivas en la próxima ley universitaria. Aunque no basta con la periodización del ejercicio de las funciones de gobierno, puesto que es absolutamente imprescindible la paridad representacional en todos los órganos. Si la fuerza ejercida por alumnas, profesoras y administrativas ha tenido algunos efectos en algunas de nuestras universidades, y se han manifestado cambios con admisibilidad de cuotas de género, es impostergable la exigencia normativa para que ocurra la participación igualitaria en todas las funciones de mando y en los órganos de deliberación. De la misma manera que deben procurarse los mecanismos que tornen paritaria la obtención de los cargos en la docencia, lo que no significa desmedro de los méritos académicos, sino formas regulatorias para garantizar la equidad tal como surge de la experiencia de algunos países. La Ley que esperamos debe ser explícita en estas formulaciones.

Me detendré especialmente en la anuencia inexcusable, a esta altura de la consagración de derechos de las mujeres y las identidades disidentes, que debe exhibir la estructura curricular del sistema universitario. Debe quedar atrás la incorporación tangencial de la perspectiva de género para ubicarla en todos los contenidos disciplinares. Desde la década de 1990 los estudios feministas ingresaron, aunque tímidamente, a nuestras universidades bajo diversos rótulos, y de modo creciente se expandieron como *estudios de género* concernientes a núcleos ad hoc, a menudo periféricos y con limitadas posibilidades de ejercer influencia decisiva para la transformar los puntos de vista de la “ciencia al uso” trajinada en las aulas. Pero en los últimos años y gracias a la visibilidad obtenida por las luchas feministas, a la exigencia de reconocimiento, a los derechos conquistados no sólo por las mujeres sino por las diversidades

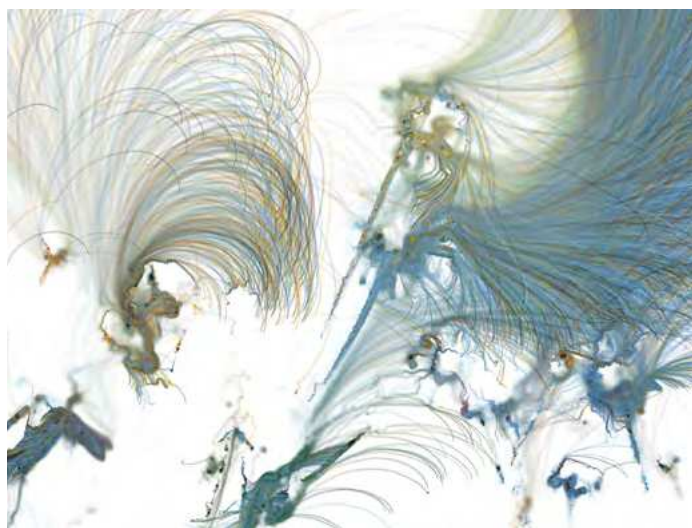
1. Ver especialmente las discusiones del núcleo de San Francisco, *Declaration of Research Assessment (DORA)*. <http://am.ascb.org/dora>

socio-sexuales, al enorme empeño por la producción original de conocimiento, se asiste a una inundación de contenidos que no pueden soslayarse. No obstante, todavía no se ha logrado una decisiva incorporación de los tópicos que constituyen la oferta de la formación de grado, pues persiste el hecho de que la propuesta programática innovadora ocurra en el ciclo de posgraduación, donde se han multiplicado las especializaciones y las maestrías correspondientes de modo diverso a la perspectiva de género. Hay al menos dos doctorados en las Universidades públicas, y toda esta propuesta da cuenta de la vorágine de las transformaciones aunque, insisto, esa ola no ha significado una intersección regular en los planes de estudio. Estoy segura de que ha habido un reavivamiento a propósito de la capacitación obligatoria demandada por la Ley Micaela, que se han podido conmovir los blindajes más resistentes y que en todas las experiencias formativas que suscita –y que deben continuar sin solución de continuidad–, se provocan desmoronamientos en la ciudadela patriarcal. Pero falta mucho para que todos esos trastocamientos se conviertan en cambios curriculares. Hay que obtener una Ley que asegure la observación de los derechos humanos plegada a las garantías constitucionales y a las normas legales ganadas en nuestro país en materia de ciudadanía completa para las mujeres, las personas *trans* y todas las identidades sexo genéricas. La perspectiva de género no es un añadido, una línea adicional a un programa, un remiendo para consentir con lo políticamente correcto. Cada reestructuración programática debe reflexionar en cómo articular de modo vertebral esa perspectiva y, aunque signifique un desafío arduo, hay que empeñarse en obtener fórmulas reveladoras de erradicación de las ópticas patriarcales.

Finalmente, una nueva Ley debe plantear de modo claro y preciso la obligación que tiene el sistema universitario para cumplir con el compromiso de extinguir las diversas formas de

violencias de género. Debe basarse en la experiencia que ya lleva algunos años, y que tuvo como protagonista central a la Red contra las Violencias –surgida en septiembre de 2015– gracias al empeño de mujeres de todos los claustros y ámbitos de desempeño administrativo. Tal fue el germen de lo que más tarde resultara consagrado por el CIN como RUGE –Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contras las Violencias–, que lleva adelante una tarea singular de investigación, formación y orientación en materia de dispositivos para cumplir con sus objetivos, entre los cuales apuntalar los protocolos de actuación, ampliarlos y extenderlos a todas las comunidades universitarias. Debe pensarse en que esta iniciativa pionera en América Latina tiene un significado trascendental, y debería plasmarse en el corpus de la Ley que deseamos para regir la vida de nuestro sistema universitario.

Estas son algunas ideas que deberían ser absorbidas por las iniciativas que se plantean una nueva Ley universitaria en nuestro suelo. He escogido apenas un pequeño manojito de problemas, pero estoy convencida de que se trata de cuestiones de enorme proyección para la renovación y la democratización de la vida universitaria. ●



APORTES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA ARTICULACIÓN Y LA INCLUSIÓN: LA DIMENSIÓN CURRICULAR EN DEBATE

Gloria Edelstein

Universidad Nacional de Córdoba

En sintonía con el propósito de configurar *un sistema educativo integrado*, se entiende importante establecer las necesarias relaciones con el nivel secundario en sus distintas modalidades y clarificar los vínculos con instituciones terciarias, tanto técnicas como de formación docente, en dirección a fortalecer procesos formativos a la vez que abrir posibilidades de continuidad en trayectorias individuales y grupales. Para ello, sostener instancias de carácter propedéutico, que refuercen el pasaje de niveles, reforzando las existentes y dando lugar a otras nuevas de modo tal de favorecer disposiciones necesarias para una efectiva y sostenida inclusión en el ámbito universitario. Generar los mecanismos necesarios para reorientar matrículas y evitar deserciones tempranas en muchos casos fundadas en dificultades en la adaptación a la vida universitaria o a falta de claridad respecto de las elecciones realizadas. Recuperar experiencias concretadas por diferentes universidades en este sentido.

Una de las cuestiones centrales en materia curricular, sería contar con bases de datos que permitan determinar vacancias en las ofertas de carreras según campos de conocimientos en diferentes regiones del país. De una parte, evitar superposiciones injustificadas además de procurar promover estudios vinculados a las características territoriales y a necesidades de diferentes sectores productivos, científicos y

tecnológicos propios de diferentes jurisdicciones. Para ello, tramitar en simultaneidad modalidades en la secundaria que articulen en la misma dirección, aportando en términos de saberes y conocimientos que se consideren prerequisites para abordar los estudios superiores que se propongan.

Rediseñar estructuras curriculares pensadas en términos de currículo colección, es decir como mera sumatoria de unidades curriculares (asignaturas/materias) sin las articulaciones necesarias, que suelen responder más a criterios administrativos y formales que académicos. Dar lugar a diseños abiertos, flexibles y a la vez con sentido integrador, posibles en la medida que se establezcan líneas curriculares campos o áreas de conocimientos a partir de las cuales sea posible establecer en términos de unidades de sentido articulaciones verticales y horizontales (es decir año a año y en los sucesivos hasta la finalización de la carrera). En cada una de las líneas o áreas contemplar actividades curriculares que aseguren la formación teórica y práctica para lo cual es necesario prever los tiempos requeridos y a la vez incorporar en el diseño formatos diversos en términos metodológicos como: Seminarios, Talleres, Ateneos, Trabajos de Campo o en Terreno, Prácticas Socio-Comunitarias.

Al plantear diseños flexibles y abiertos se trata además de admitir diferentes recorridos no marcados por correlatividades –innecesarias en muchos casos– pues no habilitan nexos cognitivos reales y como contrapartida se constituyen en obstáculos para el avance en la carrera.

Cuando referimos a campos, líneas curriculares o áreas, tener en cuenta las vinculaciones entre unidades o actividades curriculares que integran los Planes de Estudio en función de atender a una formación general imprescindible en todo universitario/a que aporte saberes en relación a desarrollos culturales y científico-tecnológicos contemporáneos más



allá del campo de conocimientos de que se trate y de las definiciones y decisiones en cuanto a procesos de intervención profesional que interese desarrollar y proyectar. Contemplar en este sentido que las inclusiones sean en perspectiva multireferencial. Enfatizar en este plano, en disciplinas no contempladas en lo que constituiría la formación específica, que incluirá aspectos tanto teóricos como metodológicos propios del campo disciplinar de que se trate. En la formación específica procurar romper el sentido deductivista que suele caracterizar la estructura organizacional de los Planes de Estudio hasta el momento, para lograr un equilibrio y armonización entre líneas de indagación disciplinar al interior del campo y desde un abordaje tanto teórico como práctico. En esta clave, incorporar desde el inicio y acorde a las especificidades epistémicas la presencia de unidades curriculares orientadas a la concreción de vivencias concretas que acompañadas de procesos reflexivos y críticos decanten en experiencias requeridas en relación a distintas formas de intervención profesional posibles, sea en investigación básica o aplicada, en extensión o docencia en las propias universidades como en otros niveles del sistema educativo según el campo de conocimientos de que se trate.

La propuesta de formación en competencias puede tener propósitos y sentidos diferentes incluso controversiales según las perspectivas teóricas a las que adhiera. De todas maneras, no se comparte aquélla, muy extendida en los últimos años, utilitarista, que se recupera nuevamente en el marco de la racionalidad tecnocrática que las significan como prefiguraciones de perfiles ideales universalizantes al margen de realidades, entornos y contextos que rigidizan y formalizan/cristalizan propuestas formativas, ajustadas a estándares que a modo de decálogos enuncian desde ciertos supuestos, en general no explicitados los aprendizajes prioritarios. Aprendizajes que

se delimitan en términos de producto, de resultados objetivables, ligados al concepto de eficiencia en relación, de funcionalidad a prácticas profesionales abstraídas de contextos y condiciones socio-históricas. Que limita planos de reflexión epistemológica acorde a estructuras sustantiva y semántica de las disciplinas. Como contrapartida, una formación en competencias, que en absoluto resigna la apuesta a una formación tanto teórica como metodológica de rigor en cada campo de conocimientos, sino que junto a la formación básica ineludible contempla las adecuaciones a los contextos locales de realización. Que supera una dificultad de cierta persistencia en las universidades, esa suerte de “intramuros” que caracteriza la vida académica a algunas carreras, para dar lugar a propuestas situadas.

En la idea de diseños abiertos y flexibles es sumamente importante abrir a posibilidades de unidades curriculares optativas sobre la base de listados que anualmente se propongan de modo de dar lugar a la profundización en aspectos ligados a ciertas áreas específicas dentro de cada campo que aporten desde el grado herramientas concretas de intervención profesional en posibles opciones a futuro a la vez que se constituyan en base para la continuidad en estudios de posgrado. En tal sentido, y dado el importante desarrollo de estudios de posgrado en el país, no recargar innecesariamente los Planes para el Grado, atento que justamente está la posibilidad en Carreras de Posgrado de dar continuidad y profundización a los estudios de grado a la vez que incorporar nuevas líneas de desarrollo. En relación a este criterio, a la vez flexible e integrador se incorpora la idea de créditos que permitan movilidades sobre la base del reconocimiento de trayectorias formativas. No obstante, no se considera valioso la idea de Carreras completas estructuradas sobre la base de ir “sumando créditos” desde recorridos personalizados pues este enfoque

de formación enfatiza en opciones individuales en muchas ocasiones basadas en criterios pragmáticos más que epistémicos, que fragmentan recorridos académicos, plantean como intercambiables circuitos desiguales no intercambiables. Que, por otra parte, desconocen el valor de innumerables aprendizajes que devienen de construir pertenencia a una comunidad académica y con ello, ir progresivamente desde el cotidiano institucional incorporando “habitus” propios de la profesión que son factibles a partir de procesos de socialización en el marco de tales comunidades.

Otra cuestión importante sería considerar en los Diseños de diferentes Carreras titulaciones intermedias, principalmente con el carácter de Tecnicaturas. Esta propuesta cuestionada en su momento por los fundamentos credencialistas en los que se sostuvo, hoy podrían vincularse como contrapartida a fortalecer en la línea de la inclusión y la defensa del derecho a la educación superior el reconocimiento de títulos que permitan una más temprana inserción en el mundo del trabajo para estudiantes que por su situación socio-económica se ven obligados a interrumpir sus estudios, en muchos casos con recorridos que les permitirían acceder a estos títulos intermedios. Hacerlo posible, exige que se contemple esta alternativa en los Diseños de los Planes y ofrecer titulaciones que estudios de base indiquen con potencial en términos de desempeños laborales efectivos. De este modo, y más allá de defender que el pasaje por la vida universitaria significa un plus en sí mismo valioso para todo ciudadano, esta idea de títulos intermedios aportaría no solo cualitativamente a la formación de sujetos sino que abriría posibilidades de inserción laboral, algo que en las actuales circunstancias es fundamental. Por otro lado, con las orientaciones pertinentes permitiría completar los estudios aun cuando se haya producido una interrupción en los mismos. De cualquier manera, entendemos

que esta propuesta se constituye en alternativa ante la problemática de la deserción en las universidades y por lo mismo refuerza la apuesta a una mayor inclusión.

Con respecto a la formación de profesores, asignar especial importancia a formar en una manera de abordar el conocimiento en el campo disciplinar, es decir, establecer un tipo de relación con el conocimiento que permita en simultaneidad a la concreción de aprendizajes prioritarios en cada disciplina, comprender los modos de acercar a otros/as los saberes apropiados. Esto implica por parte de profesores universitarios la inclusión de explicitaciones sobre perspectivas y enfoques teórico-metodológicos en el abordaje de distintos temas, la justificación de las opciones que se realizan y un dar cuenta permanente de las decisiones que se asumen al establecer las relaciones entre los contenidos y las formas en su presentación.

Este planteo acortaría la brecha existente en general en las universidades entre las formas de concebir la formación para las licenciaturas y los profesorados. En general las universidades han resistido mucho la incorporación de contenidos atinentes no sólo a la formación pedagógica, sino que también han discutido la necesidad de integrar contenidos propios de la formación general a la que hicimos referencia. Formación que remite básicamente a contenidos de las ciencias sociales y humanas ineludibles para alcanzar una ciudadanía universitaria plena acorde con los signos de época que caracterizan la contemporaneidad en sus múltiples facetas.

Si las universidades seguirán sosteniendo carreras de profesorado tendrán que asumir la responsabilidad social que significa formar docentes para otros niveles del sistema con criterios de calidad y excelencia equiparables totalmente a los de licenciaturas. Para ello diseñar planes que articulen de manera potente las disciplinas del propio campo de conocimientos con aquéllas que refieren a las enseñanzas de

las mismas y sus contextos de realización. Coincidimos en que las Asignaturas fundantes en cada caso sean comunes para licenciaturas y profesorados. Además, la formación de profesores hoy requiere ser complementada con la inclusión no solo de disciplinas del campo de las ciencias de la educación sino también con otras de las ciencias sociales y humanas que permitan comprender e identificar claves de interpretación de condicionantes macro sociales y culturales e institucionales tanto como los que remiten al micro espacio donde se producen las interacciones entre docentes y alumnos/as. En ese sentido los saberes necesarios son múltiples y no pueden circunscribirse a unas pocas materias que se agregan a la cursada de la licenciatura que en definitiva se traduce, en ciertos casos, en otorgar dos titulaciones casi para el mismo recorrido.

La formación de profesores tendrá que resolver la vinculación con otras instituciones formadoras de docentes que integran el sistema educativo y delimitar con claridad alcances de las titulaciones, perfiles e incumbencias hoy no resueltas.

Cabe señalar en este punto, el importante avance que se había logrado particularmente entre los años 2011 y 2015 motorizados desde el CIN, en particular por la Secretaría de Asuntos Académicos en reuniones de Asociaciones de Facultades, tanto en el debate como en propuestas concretas de modificación de diseños curriculares que recuperaban los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente. En este marco, los subsidios para Unidades Académicas con profesorados en Letras como experiencia anticipatoria, posibilitó importantes avances en la generación de nuevos diseños, algunos incluso ya aprobados y puestos en práctica en diferentes universidades. El problema es que esta importante iniciativa se vio interrumpida en el año 2015 y no ha sido retomada con una significativa pérdida en términos de soluciones colectivas y cooperativas

bastante avanzadas. De todos modos, dado que algunas universidades incorporaron cambios en sus Planes en base a los debates realizados, las propuestas son hoy muy disímiles para el sistema universitario nacional. ●

LA CENTRALIDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA AGENDA DE DISCUSIÓN SOBRE UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Laura Rovelli

IdIHCS/CONICET, Universidad Nacional de La Plata

Dado el lugar que ha ocupado la revista desde sus inicios en los años 90 como un espacio de diálogo y debate sobre los principales procesos de cambio que por los que transita la universidad en Argentina y América Latina, invitamos a tres integrantes del comité académico de reconocida trayectoria, Fernanda Beigel, Mariana Versino y Marcelo Prati, a analizar la dimensión del acceso, producción, circulación y evaluación del conocimiento en la Universidad. Nos interesan particularmente sus reflexiones acerca de la renovación y/o reconfiguración de las funciones de investigación, extensión y vinculación ante el posible retorno del debate sobre una nueva Ley de Educación Superior.

Sabemos que, en las últimas décadas, tanto en el plano nacional, regional e internacional, diversas transformaciones han posicionado al conocimiento como un bien estratégico y a las universidades como locus privilegiado de su desarrollo. Por otra parte, no desconocemos la tensión entre los principios de autonomía y planificación que ha configurado históricamente al gobierno y a la regulación de las universidades en el país en favor de la primera. Por ello, advertimos la dificultad que acarrea pensar qué dimensiones deberían ser reguladas a través de una nueva ley de alcance nacional y cuáles podrían orientarse a través de programas o instrumentos específicos, atendiendo a las particularidades de un entramado institucional cada vez más heterogéneo y diversificado.

Ante el desafío propuesto, el experto y las especialistas consultadas acuerdan en que tras 26 años de sancionada la Ley en vigencia, a existe una nueva agenda universitaria en torno a las funciones de investigación, extensión y vinculación. En esa dirección, distintos movimientos ligados al acceso abierto y más recientemente, como señala Fernanda Beigel, a la ciencia abierta promueven lineamientos y prácticas vinculados con la apertura, colaboración y participación en la producción, comunicación y circulación del conocimiento, los que en el ámbito universitario requieren de la efectiva implementación de las normativas vigentes (como por ejemplo, la Ley 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto), junto con inversión en recursos, infraestructuras y capacidades y la transformación de las formas de evaluación de la investigación vigentes. Sobre este punto, Beigel destaca que los futuros debates sobre una nueva Ley de Educación Superior no pueden desestimar la transición en curso hacia procesos de ciencia abierta como tampoco ignorar las controversias que, en instituciones con amplia autonomía, pueden suscitar las distintas formas de apertura.

Por otra parte, la creciente relevancia y el dinamismo de la función de extensión y/o vinculación tecnológica en las universidades de gestión pública se expresa –entre otras manifestaciones– en la proliferación de distintas normativas y configuraciones institucionales que la contemplan. Como apunta Mariana Versino, lo anterior requiere de debates y consensos sobre el alcance y la naturaleza de las acciones involucradas, la definición o no de una cuarta misión, como así también una mayor visibilidad y apertura sobre las actividades realizadas. En la misma dirección, Fernanda Beigel llama a que las discusiones por venir puedan renovar y/o reposicionar, a partir de transformaciones ya en curso, a las más relegadas funciones de docencia, extensión y vinculación, las que, junto con la de investigación, son intrínsecas a las universidades.

Haciendo foco en la función de investigación en las universidades, Marcelo Prati afirma que el distanciamiento entre el CONICET y las universidades ha sido el obstáculo mayor para fortalecer la actividad en el ámbito académico. Por su parte, Beigel señala que la existencia de dos circuitos de categorizan de investigadoras/res en el país, CONICET y el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE), contribuyó a la existencia de distintas trayectorias académicas en las universidades, y en el caso del PROINCE, fortaleció un circuito local de producción y circulación de conocimiento, en el que la docencia de grado y la extensión tiene un papel significativo (Beigel y Bekerman, 2019).

En relación específicamente con los sistemas nacionales de categorización de investigadoras/res, si bien muchos de sus sentidos y efectos han sido severamente cuestionados en algunos países, estos procesos y las instancias de evaluación y acreditación del conocimiento, las instituciones y las trayectorias ganaron cierta legitimidad. En un trabajo reciente, Vassen, Sarthou, Romano, et. alía (2021) sostienen que

este tipo de instrumentos se encuentra vigente en 11 países de Iberoamérica, y señalan el peso de la evaluación de carácter individual por sobre la departamental e institucional y el predominio de la investigación académica más orientada por las agendas disciplinares antes que por problemas de desarrollo. Puntualmente sobre el caso del PROINCE en Argentina y luego de una exhaustiva revisión sobre sus alcances y limitaciones, Prati se inclina por su refinanciación en el marco de una reformulación de su propuesta de evaluación. En esa misma clave, Beigel llama a debatir sobre los sentidos y criterios de los sistemas de incentivos y evaluación vigentes en tanto potenciales instrumentos para reconfigurar las prácticas actuales y promover los redireccionamientos institucionales buscados.

Cabe preguntarse si en un hipotético escenario de mayor financiamiento para la actividad académica, la regulación ejercida por el programa en un contexto de mayor profesionalización académica respecto de aquella de los años 90, sigue siendo la alternativa menos mala para fortalecer la investigación en las universidades. O bien si es posible ampliar paulatinamente las mayores dedicaciones de la planta docente de las universidades a través de un programa de alcance nacional, moldeado dentro de los márgenes de cierta autonomía y diversidad institucional plasmada en las respectivas carreras docentes/académicas, orientadándolas hacia el fortalecimiento de la investigación, extensión y vinculación en relación con la docencia. Otra cuestión apremiante para incluir en los debates es la de la formación de posgrado, la que ha proliferado de manera inédita desde los años 90 y, en los últimos años, en particular en el nivel de doctorado. Como resultado de la ampliación de las becas de formación doctoral otorgadas principalmente por el CONICET y, en menor medida, por las propias universidades nacionales, se ha incrementado la formación de investigadores/ras en el marco de

los programas de posgrado radicados principalmente en estas últimas, pero sin financiamiento estatal directo y con una débil planificación y/o articulación con las principales agencias de financiamiento de la formación. Todo ello, incide no sólo en cierta disociación de los instrumentos de incentivo a la formación en investigación de la oferta de formación doctoral sino también en el desplazamiento de las universidades de este aspecto del diseño de las políticas para el sector, que sería clave poder reposicionar (Rovelli y Fiorucci, 2021).

Finalmente, las tres intervenciones hacen hincapié en la necesidad imperiosa de transformar o bien, al menos, examinar los dispositivos vigentes de evaluación de la investigación, extensión y vinculación y las trayectorias de quienes realizan dichas actividades. Para ello, apuntan a consensuar criterios, indicadores y prácticas responsables de evaluación que logren robustecer la calidad y relevancia social de la producción y circulación de conocimiento en las instituciones y en relación con sus respectivos entornos.

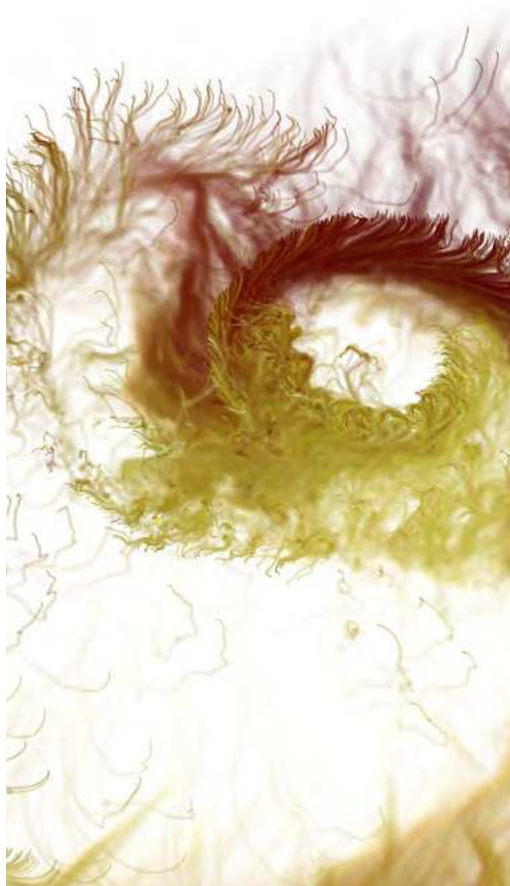
Tanto Beigel, Versino como Prati coinciden en que no necesariamente el diagnóstico que aquí han realizado sobre una nueva agenda universitaria en torno a algunos ejes de la dimensión del conocimiento en la universidad debería quedar regulados por una normativa nacional. Antes bien, Versino advierte que muchas de estas definiciones corresponden a cada una de las universidades en el marco de su autonomía. Mientras que Prati recupera la posibilidad de (re) diseñar programas o instrumentos específicos de incentivo y fortalecimiento de la investigación desde el ámbito gubernamental que podrían ser moldeados y resignificados desde los espacios universitarios.

Para concluir sostenemos la necesidad de abrir los debates sobre esta temática en la búsqueda de un espacio común que reponga la voz de quienes están directamente involucrados en el quehacer investigativo, extensionista y de

vinculación y en la formación de nuevas generaciones, como también contar con la participación de representantes gremiales, de referentes de las áreas de administración/gestión y de decisión sobre la actividad en las instituciones a fin de consensuar tanto definiciones en torno de una nueva ley como así también instrumentos de política específicos para el sector. En esa dirección, el presente dossier intenta contribuir a dinamizar la potencia de la dimensión pública de la universidad a fin de renovar y definir su devenir en estrecha ligadura con las sociedades de nuestro tiempo. ●

REFERENCIAS

- BEIGEL, F. y Bekerman, F. (2019) (Comp.). *Culturas evaluativas alteradas. Impactos y desafíos del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993.2018)*. Buenos Aires: IEC-CONADU-CLACSO.
- ROVELLI, L. y Fiorucci, P. (2021). Políticas, formatos y tendencias en la formación y orientación del conocimiento en los programas doctorales en Educación de Argentina, en Unzué, M. y Emiliozzi, S. (comp.). *Formación doctoral, universidad y ciencias sociales*. Buenos Aires: IIGG, Agencia I+D+i.
- VASEN, F., Sarthou, N. F., Romano, S., Gutiérrez, B. D., Ortiz, M. E. y Pintos, M. (2021). *Sistemas Nacionales de Categorización de Investigadores en Iberoamérica: la configuración de un modelo regional*. Documentos de trabajo PICT2018-2794 nro 1.



ACCESO Y CIRCULACIÓN ABIERTA DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LA UNIVERSIDAD

Fernanda Beigel

INCIHUSA/CONICET, Universidad Nacional de Cuyo

Aunque se trata de un movimiento en fase de definición, hay cierto consenso en torno de que la ciencia abierta implica un conjunto de prácticas que van desde el acceso abierto de las publicaciones científicas y la evaluación abierta, hasta los datos abiertos y la ciencia ciudadana. Se trata de una transformación que excede y supera el acceso abierto, al tiempo que trae consigo desafíos de gran magnitud para la propia

comunidad académica y las universidades, tanto por la infraestructura que requiere como para el cambio en el nivel de las prácticas que supone este nuevo paradigma.

América Latina está en inmejorables condiciones para abrir el proceso de investigación científica no sólo a la comunidad académica, sino a la sociedad. Las bases bibliográficas informatizadas tienen en América Latina sus primeros antecedentes con la creación de la Biblioteca Regional de Medicina (BIREME, 1967) y luego IMLA / LILACS, donde jugaron un papel muy importante los centros regionales como CEPAL y CELADE. Pronto llegarían las dos iniciativas de indexación regional creadas por la UNAM: Clase (1975) y Periódica (1978). Al carácter “cerrado”, con suscripciones onerosas, de los sistemas de indexación de los países hegemónicos, se le opuso un sistema de comunicación cuya finalidad era hacer de la ciencia un bien común. Frente a la “excelencia” de unas revistas administradas por bases editoriales comerciales, los repositorios latinoamericanos como el pionero Latindex (1995) ofrecieron evaluaciones de “calidad” sin fines de lucro. No era una diferencia de forma, sino una discusión de fondo relacionada con la finalidad misma de la ciencia (Cetto y Alonso Gamboa, 2011). La digitalización de las revistas comenzó a expandirse en la región hace más de dos décadas, con la aparición de SciELO (1998) y Redalyc (2005). Junto con Latindex Catálogo y Biblat (Clase+Periódica), estas bases de datos han construido un circuito de comunicación científica dinámico, en acceso abierto no comercial donde el cobro de APC es una práctica excepcional.

En los últimos años, se registran varias declaraciones regionales que demuestran el consenso que hay en torno de avanzar a una ciencia cada vez más abierta (BAHÍA, 2005; CLACSO, 2015; MÉXICO, 2017; PANAMÁ, 2018). Según Babini y Rovelli (2020) estos pronunciamientos sobre la temática proponen un abordaje del

conocimiento como bien público y del acceso abierto gestionado por la comunidad académica como un bien común, sin fines de lucro. Diez países han desarrollado sistemas nacionales de repositorios que operan a nivel regional coordinados por LA Referencia, una red con tecnología propia que ya cosecha casi 3 millones de documentos a texto completo. Por otra parte, tres países ya tienen una ley nacional de acceso abierto y repositorios: Perú (2013), Argentina (2013) y México (2014).

En el caso de Argentina, la Ley de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto fue reglamentada en 2016 y se han hecho muchos esfuerzos desde su órgano de aplicación, el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD), para avanzar en las tareas de curaduría de la producción científica de cada institución académica argentina. La puesta a disposición de datos es más reciente pero ya se observan sus frutos en el sistema de Datos Abiertos de la Ciencia y la Tecnología Argentina (DACyTAR-MINCYT <https://dacytar.mincyt.gob.ar/>) donde se cosechan conjuntos de datos de 8 repositorios. Como es evidente, dar cabal cumplimiento a la Ley 26.899 implica grandes inversiones de recursos y capacidades, pero también pone en jaque los pilares del sistema de evaluación académica vigente, los incentivos tradicionalmente aplicados para promover la producción de conocimiento y las formas tradicionales de circulación del conocimiento en las universidades.

En este sentido, los debates sobre una nueva Ley de Educación Superior no pueden estar ajenos a los procesos de ciencia abierta en curso, así como considerar los dilemas y tensiones que produce esta apertura en instituciones autónomas, con fuertes dinámicas internas y resistencias al cambio. Es necesario encontrar un camino latinoamericano, pero profundamente adecuado al contexto argentino, para potenciar todas las ventajas que tiene el sistema universitario nacional en este nuevo escenario. Me

refiero especialmente al hecho de que, aún luego de los cambios operados por los sistemas de acreditación e incentivo a la investigación introducidos en la década de 1990, la docencia de grado y la extensión siguen teniendo un peso relevante. Por otra parte, nuestro país es un caso bastante singular en el contexto latinoamericano porque registra la convivencia de dos sistemas de categorización de investigadores, el CONICET y el PROINCE, el primero más orientado a los estándares globales, y el segundo más anclado en estándares locales. En ninguno de estas categorizaciones existe una política salarial estratificada según cánones de productividad, y hay distintos perfiles académicos que conviven en las instituciones universitarias. Esto promovió diversas formas de circulación de conocimientos y mantuvo el dinamismo de los circuitos locales, mientras crecían las nuevas universidades del conurbano bonaerense, con un gran potencial de interacción con la comunidad a través de la vinculación, la extensión o la comunicación pública de la ciencia.

La complejidad creciente de la espacialidad académica se verifica en nuestro país, entonces, a nivel del sistema, pero también en la escala de las propias instituciones que están atravesadas por diversas culturas evaluativas y escalas de consagración. En una universidad dada los estilos de producción dependen de la combinación de varios factores, particularmente las políticas de estímulo a la investigación, las diferencias disciplinares y las culturas evaluativas. Los investigadores/as que publican en revistas de su propia institución (con o sin indexación) pueden alcanzar un reconocimiento local mientras es más difícil que detenten una consagración internacional. Por su parte, los investigadores/as que circulan profusamente en el circuito mainstream y publican en inglés quizás alcancen un rol relevante en consorcios internacionales de investigación colaborativa, pero seguramente capitalizarán esta producción a nivel nacional. En el caso de los

investigadores/as de ciencias sociales y humanas es muy común que publiquen en revistas nacionales o circulen ampliamente por América Latina logrando eficazmente participar en una agenda regional, u ocupando roles de relevancia en asociaciones latinoamericanas o conferencias de CLACSO, por ejemplo.

El momento bisagra en el que vivimos, en el que la investigación científica tradicional y academicista muestra claramente sus limitaciones, nos convoca a rediscutir los fines y principios de la Universidad. Una nueva Ley de Educación Superior debe acometer la tarea de actualizar la definición de las funciones sustantivas del sistema universitario argentino. Nos referimos en primer lugar a la docencia, desplazada en muchos sentidos por el eje en la producción científica. Pero también a las otras dos funciones, vinculación tecnológica y extensión universitaria, que en algunas universidades ya son reconocidas por estatuto como funciones diferenciadas, mientras en otras todavía se mantiene la tríada originaria –docencia, investigación, extensión (Erreguerena, 2021). Tampoco hay un consenso sobre la denominación de Vinculación, que en algunos casos incorpora a la extensión y en otros sólo se refiere a la gestión de servicios o productos tecnológicos. Muy pocas agencias de investigación y universidades incorporan las actividades de vinculación en los procesos de evaluación, y con indicadores no siempre sujetos a la reflexión y contextualización. Como consecuencia, se aplican sin una adecuada revisión de los perfiles ni esquemas de ponderación específicos, con lo cual se avanza poco en la visibilización y promoción de estas actividades antiguamente llamadas de “transferencia”.

Esto mismo ocurre con la extensión, con una larga y potente tradición de reflexión sobre las relaciones entre la universidad y la sociedad, alcanzando un nivel de desarrollo conceptual importante en sus congresos nacionales y regionales. Esta tradición tuvo varios

momentos históricos de quiebre con el origen paternalista y modernizante de la extensión en sus orígenes, lo que fue generando una vertiente de “extensión crítica” basada en la necesidad de que la universidad reconozca distintos tipos de sistemas de conocimientos y promueva un diálogo con distintos saberes y lenguajes. Actualmente hay una demanda cada vez más sentida por mejorar las interacciones entre universidad y sociedad. Precisamente en línea resulta sumamente productiva la propuesta de “integralidad del accionar universitario”, es decir, un desarrollo articulado de las funciones de enseñanza, investigación y extensión, en el marco de la resolución de problemáticas sociales relevantes. Hay muchas experiencias de articulación entre docencia y extensión a nivel curricular que muestran el vigor de estas interacciones (Tomassino y Rodríguez, 2010). Menos experiencias hay, sin embargo, de la integralidad con la función de investigación, mientras ésta sería una vía fructífera para articular las agendas de producción de conocimientos con las demandas de la sociedad que se manifiestan en los proyectos de extensión. Probablemente este sea un buen camino para promover el exclaustamiento de la investigación y así generar proyectos de investigación que se formulen y evalúen sobre la base de la integralidad. Por su natural involucramiento en la construcción de su objeto de investigación, estas experiencias extensionistas tienen un plus especial para fomentar las interacciones de la universidad con la sociedad a partir de una acumulación de vínculos con la comunidad construidos a lo largo del tiempo.

Los indicadores de impacto social de la ciencia por lo general son concebidos como una medición *ex post* que quedan restringidos a la valoración/cuantificación en términos de patentes, productos, venta de servicios o registros de propiedad intelectual. Sin embargo, la vinculación entre la universidad y la sociedad se abre a un conjunto complejo de

interacciones, *ex ante*, que repercuten en la generación de conocimientos que son co-producidos con la comunidad. En particular destacan aquí los proyectos de extensión, en su dimensión social y artística, que pueden ofrecer una plataforma de vínculos pre-existentes para fomentar la ciencia ciudadana.

Para avanzar en una perspectiva de ciencia abierta y fomentar la bibliodiversidad, así como los múltiples estilos de producción y circulación de conocimiento, no alcanza con redefinir la interrelación entre las funciones sustantivas de la Universidad. Es indispensable reflexionar sobre los sistemas de incentivos y de evaluación porque en estos anida la factibilidad de producir cambios, modificar prácticas y reorientar tendencias institucionales. En este sentido, cobra particular vigencia la discusión en torno del SIDUN (ex PROINCE) que se creó en la bisagra de cierre del gobierno anterior y se encuentra en una suerte de letargo, a la espera de reingresar a la agenda de discusión de la política universitaria. ●

REFERENCIAS

- BABINI, D. y Rovelli, L. (2020). *Tendencias en las políticas científicas recientes de ciencia y acceso abierto en Iberoamérica*. Fundación Carolina. CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201120010908/Ciencia-Abierta.pdf> (consultado: 13 de agosto de 2021)
- ERREGUERENA, F. (2021). Extensión universitaria y vinculación tecnológica en la Argentina. Revisando una relación compleja. En *Revista Pensamiento Universitario*, N°20.
- TOMASSINO, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Tommasino, H., Rodríguez, N., Arocena, R., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (Eds.), *Integralidad, tensiones y perspectivas* (N° 1, pp. 19-42). Cuadernos de Extensión. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

REPENSANDO (UNA VEZ MÁS) LA VINCULACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CON EL ENTORNO SOCIAL Y PRODUCTIVO

Mariana Versino

CEUR/CONICET, Universidad Nacional de La Plata

Múltiples son los temas posibles de ser abordados para reflexionar sobre la siempre demorada reforma de la actual Ley de Educación Superior. En el caso de la presente intervención el foco de la mirada estará puesto en la función de extensión y/o vinculación¹ de las universidades de gestión pública. En particular, se realizará un recorrido que si bien ya es conocido por quienes nos dedicamos al análisis de esta(s) función(es), busca problematizar tan solo algunas de las cuestiones aun no resueltas sobre el tema en el ámbito local. Si bien no necesariamente todo lo planteado en el artículo pueda definirse en una ley que regule al sistema universitario en su conjunto y hay muchos temas cuya definición corresponde a cada una de las instituciones universitarias a partir de su autonomía, entendemos que parte de ello debiera ser tenido en cuenta en los debates que se realicen en la definición de la legislación.

La importancia adquirida por el conocimiento científico-tecnológico para el funcionamiento de la economía capitalista contemporánea ha puesto ya desde el último cuarto del siglo pasado en el centro de la atención a las instituciones productoras de dicho conocimiento. Este hecho es el origen de las transformaciones

ocurridas en la visualización de las universidades como instituciones centrales para la dinamización de las economías capitalistas a partir de mediados de la década de 1970 en los países centrales. Ello hizo lugar a nuevas teorizaciones sobre los cambios tanto en las formas de producir conocimientos, como en el vínculo establecido entre las instituciones de educación superior y el entorno socio-productivo.

En relación a ello, ya en la década de 1990 la ampliamente conocida perspectiva de Gibbons *et al.* (1994) sostiene la oposición entre un “Modo 1” de generación de conocimientos a partir de una lógica disciplinar y un “Modo 2” que define los problemas de investigación ya no de una manera endógenamente establecida, sino a partir de la mirada del “contexto de aplicación” y con la participación de actores externos al ámbito académico. Esta modelización apunta a mostrar un giro en la producción de conocimientos que cada vez –de una manera más explícita– involucra intereses ajenos al ámbito académico que irrumpen en la autonomía de la comunidad científica para introducir nuevos problemas de investigación/resolución. Por otra parte, en ese momento también surgen en los países centrales reflexiones en relación a las transformaciones en el vínculo de las universidades con el entorno socio-productivo. Así, se hace lugar a la postulación de una “Segunda Revolución Académica” que marca el pasaje hacia la “universidad empresarial”, luego de caracterizar a la “Primera Revolución” como la de transición de la “universidad de enseñanza” a la “universidad de investigación” (Etzkowitz y Webster 1998). Este pasaje supone un nuevo contrato social de las instituciones universitarias con la sociedad conceptualizado a partir del denominado modelo de la Triple Hélice (Etzkowitz y Leydesdorff 1997a,

1. La noción de vinculación es utilizada en un sentido amplio que incluye las diversas formas en que las universidades se relacionan con el entorno social y productivo, siempre que haya transferencia de conocimientos y entre las cuales se encuentra la transferencia tecnológica.

1997b, 2000) que intenta dar un marco explicativo para comprender los cambios en las relaciones entre las universidades, los gobiernos y el ámbito productivo. Asimismo, de la mano de estas aproximaciones a las transformaciones acontecidas en las instituciones de educación superior surgen los términos de “universidad emprendedora” (Clark 1998, 2005) y “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie 1997, Slaughter y Rhoades 2004) para dar cuenta de las nuevas formas de vinculación entre la universidad y el mercado. En tanto estos debates se instalan fuertemente a partir de mediados de la década de 1980 y la de 1990 en los países centrales, comienzan a desplegarse muy incipientemente a inicios de la década de 1990 en América Latina en un momento de fuerte ajuste fiscal y achicamiento del presupuesto para el ámbito educativo.

En Argentina en particular, desde la Reforma Universitaria de 1918 es sabido que la extensión universitaria forma parte de las funciones sustantivas de todas las universidades nacionales, más allá de la definición que se haya adoptado sobre ella a lo largo de la historia y en cada institución en particular. También es conocido el modelo del “Triángulo de Sabato” que hacia fines de la década de 1960 (Sabato y Botana 1968) ya anticipaba a las conceptualizaciones desarrolladas en los países centrales más recientemente, la necesidad de la interacción del gobierno, la infraestructura científico-tecnológica y el sector productivo para alcanzar el desarrollo económico y social nacional. No obstante ello, las interrupciones democráticas, en especial la de la última dictadura cívico-militar de 1976, solo permitió volver a la construcción de un discurso legitimador de las acciones de comunicación y vinculación de las universidades con las diferentes “demandas sociales” a partir de la vuelta a la democracia en 1983. Y esa reconstrucción, en particular en lo que hace a la búsqueda de la interacción entre la producción de conocimientos científico-tecnológicos

y el ámbito productivo se hizo de la mano de la importación de las conceptualizaciones antes mencionadas que surgieron para explicar las transformaciones que tuvieron lugar en los países centrales. En tanto en los países centrales las universidades están lejos de ser el espacio ni único ni hegemónico de dicha producción, en regiones como la latinoamericana esto se encuentra ampliamente constatado. Así, en esta región el argumento de la necesidad de interlocución entre las universidades y el resto de los actores sociales incluido el productivo, adquiere una mayor fuerza justificativa dada la centralidad de las mismas debido a que en ellas se forman y trabajan la mayor cantidad de recursos humanos dedicados a la creación de conocimientos científicos y tecnológicos.

Hacia mediados de la década de 1980 se comienza a difundir entonces con mayores o menores resistencias los debates acerca del fortalecimiento de las áreas de vinculación de las universidades con el ámbito productivo. Y durante los 1990 se empieza a cristalizar institucionalmente los espacios para llevar adelante actividades orientadas por estos debates, desarrollándose espacios diferenciados al interior de las organizaciones universitarias para llevar adelante la gestión de nuevas acciones de vinculación con el ámbito social y productivo. Así, surgen nuevas secretarías o direcciones de vinculación tecnológica y de transferencia de los resultados de la investigación junto con otras áreas como las oficinas de patentamiento. Entre otras iniciativas cabe mencionar como ejemplos paradigmáticos de las actividades no solo desarrolladas sino también promovidas explícitamente, el establecimiento de contratos de venta de servicios y conocimientos en los que la universidad es contraparte directa del sector privado, el patentamiento de conocimientos que transforman a la universidad en su propietaria o la gestión de incubadoras de empresas y parques tecnológicos (Sutz, 1994; Vaccarezza, 1997).

Desde el ámbito legislativo nacional ello es promovido por la sanción en 1990 de la Ley 23.877 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica que crea la figura de las Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT) y que en 1995 la Ley 24.521 de Educación Superior ratifica para el ámbito universitario al establecer que todas las universidades nacionales pueden constituirse como UVT sin tener que generar una figura jurídica diferenciada. De la mano de estas iniciativas surgen desde el ámbito de la Secretaría de Ciencia y Técnica hacia mediados de la década de 1990 las denominadas políticas de innovación a partir de un uso normativo en el ámbito local del concepto de “sistema nacional de innovación” (SNI) (Lundvall, 1992; Nelson, 1993). Dichas políticas se proponen articular a los actores institucionales que integran dichos “sistemas” a saber: gobierno, empresas, universidades e instituciones de I+D, entre los principales. Desde esta aproximación de políticas de CyT, dichos actores y en particular las instituciones de educación superior, dejan de ser conceptualizadas tan solo como promotoras, para constituirse en protagonistas del desarrollo económico y social, en tanto co-productoras del conocimiento y las articulaciones requeridas para la existencia de procesos sociales de innovación (Lundvall, 2002). En este sentido, también las universidades se transforman en potenciales productoras de ‘conocimientos aplicados’ y con un rol económico nunca antes tan marcadamente presente como parte de su misión institucional.

Como parte de ese proceso se promueve el establecimiento de las relaciones entre las universidades y el sector privado en tanto mecanismo para alcanzar el desarrollo económico nacional en base a la utilización productiva del conocimiento científico generado al interior de las instituciones de educación superior. Este hecho al mismo tiempo que recupera –al menos parcialmente– reivindicaciones históricas relativas a la función social de la universidad,

se inicia en un momento en que las políticas de ajuste fiscal y de achicamiento del presupuesto universitario legítima, y aún sigue legitimando, a esta función por los potenciales réditos que permite alcanzar para instituciones que siempre cuentan con recursos escasos para llevar adelante sus actividades. Así, las acciones orientadas a la vinculación con el sector público/privado fueron paulatinamente aceptadas y progresivamente promovidas por las universidades y por las políticas nacionales de CTI, dada la legitimidad otorgada por su potencial contribución al ingreso de fondos alternativos a los provistos por el estado nacional (Krotsch, 2002).

Desde el inicio de los años 2000, pero en particular en la entrada a la tercera década del siglo XXI luego de la emergencia sanitaria desatada por la pandemia Covid-19 puede constatar la consolidación de las actividades de vinculación y transferencia como una política explícita promovida desde el ámbito nacional por las políticas de CTI a partir de un discurso legitimador sustentado en la referencia a las nuevas condiciones de funcionamiento de la economía y la necesidad de la presencia de las instituciones de I+D+i también para abocarse a la resolución de problemas sociales. En este punto cabe decir que la pandemia vino a consolidar la tendencia que desde el giro inicial de los planes nacionales de CTI hacia la focalización de las acciones promotoras de la innovación tecnológica, culmina con su promoción orientada a la resolución de problemas sociales, en tanto la ciencia y la tecnología se situaron como indiscutidamente capaces de lograrlo (Di Meglio, 2016).

De esta manera, la búsqueda de soluciones a los problemas sanitarios emergentes en 2020 hizo que las universidades vieran revitalizado su rol en la generación de conocimientos tanto a partir del financiamiento brindado por convocatorias nacionales orientadas a la investigación en temas relacionados al COVID-19, como

también a partir de su participación en la resolución de problemas que permitieron poner al servicio de la comunidad su infraestructura y capacidad de situarse como mediadoras de actores sociales que requerían articulación para hacer llegar acciones proactivas a la comunidad. Aquí hay mucho por investigar en torno a la forma en que el vínculo con el territorio se hizo mucho más presente no solo en las universidades que históricamente estuvieron orientadas por proyectos vinculados a sus espacios de pertenencia entre las que se incluyen, por ejemplo, las nuevas universidades del Conurbano (Roca *et al.* 2018), sino también en las universidades tradicionales en que la relación con los actores territoriales era más distante.

Así, las múltiples transformaciones que tuvieron lugar a inicios del siglo XXI y que difunden la consolidación de la denominada “sociedad de la información” o “del conocimiento” instalan definitivamente una resignificación de la misión institucional de las universidades. A las tradicionales funciones de investigación, docencia y extensión entendida en términos culturales y sociales o podríamos decir no economicistas, se suma la función de vinculación o de transferencia tecnológica orientada –aunque no necesariamente según sea su definición– a las necesidades del mercado.

Uno de los temas a ser debatidos es si las universidades van a adoptar a las acciones de vinculación y transferencia como una cuarta y nueva función o una resignificación de la función de extensión. La instalación de las acciones de transferencia en todas las universidades nacionales –cosa que en los hechos ya ha ocurrido– ameritaría un debate en este sentido, centralmente para permitir al mismo tiempo instalar definiciones homogéneas acerca de lo incluido bajo el ámbito de cada una de dichas funciones. La existencia de una delimitación en este sentido permitiría superar muchas dificultades que se despliegan por la ausencia de una definición establecida de ambas funciones

y las derivadas indefiniciones para su evaluación tanto en términos de las trayectorias individuales de los “docentes-investigadores” como de las institucionales. Si bien como mencionamos antes, la función de vinculación o transferencia de conocimientos ya se encuentra entre las acciones que todas las universidades llevan adelante, la diversidad de espacios institucionales de los que depende y las definiciones adoptadas para llevarla adelante distan mucho de dar cuenta de los mismos procesos y el mismo tipo de acciones.

El ejercicio de esta “nueva” función también hizo lugar a la generación de normativas que sería también interesante tuvieran un debate y acuerdos del sistema universitario en su conjunto para el establecimiento de regulaciones que establezcan claramente las acciones que puedan incluirse dentro de las denominaciones definidas para cada una. La creación de reglamentaciones para el funcionamiento de las fundaciones, cooperadoras de carácter privado o de las mismas universidades como UVT para facilitar este tipo de actividades requiere este tipo de acuerdos que incluyan la gestión centralizada (o no) y un registro abierto y transparente de estas actividades dentro de la institución.

En las actividades de evaluación institucional de las universidades puede verse la disparidad existente en términos de las definiciones atribuidas y los criterios utilizados para evaluar la función de ‘vinculación con el medio productivo’ o de ‘transferencia tecnológica’. Y también pueden visualizarse diferencias en términos del lugar ocupado por esta función en relación a la de extensión (si es definida como parte de la función de extensión o de la de ciencia y técnica) y también dentro del discurso que conforma el proyecto institucional de cada universidad (en relación a la “vocación regionalista” asociada a cuestiones y problemas locales y del territorio o más “universalista” vinculada a metas y problemas del ámbito internacional de dichos proyectos).

De esta manera, entre las principales divergencias aun existentes en relación al tema dentro del sistema universitario se encuentran: a) en la identificación o no de la función de vinculación con la de extensión, b) su asimilación o no a actividades generadoras de ingresos y sujetas a las demandas del mercado, c) el tipo de iniciativas incluidas entre las actividades de vinculación y transferencia. ¿Son solo actividades de transferencia tecnológica o hay transferencias de conocimientos de otro tipo?

Un debate en torno de estos temas que permita definir cuestiones estructurales en la próxima legislación entiendo sería un camino interesante para luego sí poder avanzar en parámetros para su evaluación que ya de por sí son difíciles de establecer, pero sin un punto de partida unificador de significados resulta casi imposible. Ciertamente, entonces, una tarea pendiente es la de evaluar de qué manera y con cuál(es) sentido(s) es incorporada esta misión pensando en el accionar del conjunto los diferentes actores universitarios. ●

REFERENCIAS

- CLARK, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press and Pergamon.
- — (2005). The character of the entrepreneurial university. *International Higher Education*, 38.
- DI MEGLIO, Fe.a (2016). Tendencias recientes de vinculación científico-tecnológicas dirigidas a las universidades argentinas. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 6 (11), 65-92.
- ETZKOWITZ, H. y L. Leydesdorff (Eds.) (1997a). *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, Londres: Pinter.
- — (1997b). Introduction to special issue on science policy dimensions of the Triple Helix of university-industry-government relations. *Science and Public Policy*, 24(1), 2-6.
- — (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. Introduction to a special issue of Research Policy on the ‘Triple Helix’. *Research Policy*, 29, 109-123.
- ETZKOWITZ, He. y A. Webster (1998). Entrepreneurial science: The second academic revolution, en Etzkowitz, H., Webster, A. y P. Healy (Eds.). *Capitalizing knowledge: New interactions of industry and academy*, Albany, NY: SUNY Press.
- GIBBONS, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. Scott, P. y M. Trow (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres: Sage Publications.
- KROTSCH, P. (2002). *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- LUNDVALL, B. (Ed.) (1992). *National Systems of Innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning*, Londres: Pinter.
- — (2002). The University in the Learning Economy. *DRUID Working Paper*, 02-06.
- NELSON, R. (1993). *National Innovation System - A Comparative Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- SABATO, J. y N. Botana (1968). La Ciencia y la Tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. *Revista de Integración*, 3.
- SLAUGHTER, S. y L. Larry (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- — Y RHOADES, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- ROCA, A. y C. Schneider (Comp.) (2018). *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*, UNDAV/UNPaz Ediciones.
- SUTZ, J. (1994). *Universidad y sectores productivos*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VACCAREZZA, L. (1997). Las políticas de vinculación Universidad-empresa en el contexto latinoamericano. *Espacios*, 18 (1).

LEY, POLÍTICAS E INVESTIGACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

Marcelo Prati

Universidad Nacional de La Plata

Lo que sigue son algunas reflexiones en respuesta a la amable invitación recibida desde Pensamiento Universitario, revista a la que me une un fuerte lazo afectivo, y por la que tengo un profundo respeto intelectual, en torno al siguiente tema: la función de investigación en las universidades, y su relación con la actual y con una eventual nueva legislación en materia de educación superior. Voy a organizar la exposición en torno a tres preguntas autoformuladas.

1. ¿Qué partes de la actual Ley de Educación Superior (LES) tienen relación con la investigación en las universidades?

Podemos clasificar las referencias a la investigación en la LES en directas e indirectas. Serían referencias directas, entre otras: aquellas que establecen la promoción de la investigación entre los fines de la educación superior (art. 4, c), o entre las funciones de las instituciones universitarias (art. 28, b); aquellas que en el marco de su autonomía académica e institucional, les otorgan la atribución de formular y desarrollar planes de investigación científica (art. 29, e). Y serían referencias (relativamente) indirectas aquellas que incluyen a la investigación entre las funciones de las universidades sometidas a evaluación, tanto autoevaluación como evaluación externa a cargo de la CONEAU (art. 44), así como aquellas que incluyen las capacidades de investigación entre los elementos a evaluar por la CONEAU en el proceso de autorización del funcionamiento provisorio de una nueva institución universitaria privada (art. 63).

Pensando en un cambio de la ley, las referencias directas a la investigación, aunque importantes, tienen más bien un valor orientativo que regulatorio, y no han sido objeto de controversia. En cuanto a las referencias indirectas, no parecen en sí mismas controvertidas las disposiciones que establecen que la función de investigación sea objeto de evaluación de las instituciones universitarias, si bien sí ha sido objeto de debate la relación entre autonomía y evaluación externa, o las características (composición, funciones, etc.) que ha de tener una entidad evaluadora. Si se ponen en suspenso dichas cuestiones, cabe señalar que la inclusión de la investigación entre los criterios a evaluar ha tenido un moderado efecto positivo sobre esta actividad: no son pocos los informes de evaluación (y acreditación) que recomiendan a las instituciones evaluadas fortalecer sus capacidades de investigación, sobre todo proponiendo el incremento de la proporción de docentes con dedicación exclusiva, de modo de no restringir a las universidades a ser sólo centros de enseñanza.

Del lado negativo, no parecería que la LES haya resultado un obstáculo al desarrollo de la investigación en las universidades. Ahora bien, queda por considerar el lado positivo (más allá del modesto efecto antes señalado), para lo cual vamos a dar un rodeo, formulando una segunda pregunta.

2. ¿Qué medidas (leyes o políticas) han influido en el pasado en el desarrollo de la investigación universitaria en Argentina?

Sin pretensión de exhaustividad acerca de la historia de la ciencia en la Argentina, hay un extendido consenso en cuanto a la centralidad del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Bekerman, 2016). Creado en 1958, el CONICET promovió la investigación en universidades con una fuerte impronta profesionalista, mediante un conjunto

de instrumentos: creación de centros de investigación, otorgamiento de subsidios para la compra de equipamiento e insumos, un amplio programa de becas (internas y externas) y, fundamental desde nuestra perspectiva, la creación de la carrera del investigador científico en 1960. Esta carrera, consistente en una gradación jerárquica de categorías, a la que se ingresaba mediante un estricto sistema de selección, y cuya permanencia dependía de una evaluación bianual, fue concebida inicialmente como un complemento salarial para los investigadores que se desempeñaban en las universidades (Albornoz, 1992).

La estrecha vinculación inicial entre el CONICET y las universidades va a comenzar a resquebrajarse tras el golpe de estado de 1966. Los gobiernos militares instalados desde entonces van a promover la creación de institutos por fuera de las politizadas y poco manejables universidades. A esto se agrega la sanción por parte del gobierno de facto de la ley 20.464 (el 23 de mayo de 1973, dos días antes de la asunción del presidente constitucional Héctor Cámpora), que aprueba un nuevo estatuto de la carrera de investigador del CONICET (y de la carrera del personal apoyo), otorgando estabilidad a los investigadores al incluirlos dentro del personal civil de la nación: se consolida así un régimen de doble dependencia o “doble lealtad” (Albornoz, 1992) para los principales investigadores con que contarán las universidades. La creación de institutos por fuera de la universidad, y en gran medida en el interior del país, se va a acentuar marcadamente con la nueva dictadura militar instaurada en 1976, que combinó una fuerte acción represiva en las universidades, con importantes inversiones en ciencia y tecnología (sobre todo en las áreas de energía nuclear y espacial), canalizadas a través de organismos nacionales, entre ellos el CONICET (Bekerman, 2016). Desde entonces, pensamos, el distanciamiento entre el CONICET y las universidades

ha sido el principal escollo a un mayor desarrollo de la investigación en estas últimas. Desde 1983 en adelante, de manera intermitente, se ha intentado achicar esta distancia, tanto desde un lado como desde el otro.

Muy sucintamente, del lado del CONICET, y más en general, del lado de la gestión estatal en ciencia y tecnología, se intentó este acercamiento mediante distintos instrumentos (mencionamos sólo los principales):

- 1983-1989: Sistema de Apoyo a los Investigadores Universitarios (SAPIU), Laboratorios Nacionales de Investigación y Servicios (LANAIS), convocatorias abiertas de subsidios a proyectos de investigación (perteneciesen los investigadores al CONICET o no);
- 1996: creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT), que concentró los subsidios más importantes, continuando con las convocatorias abiertas;
- 2003 en adelante: fuerte expansión del número de becarios e investigadores del CONICET, la mayor parte de los cuales tendrán a las universidades como lugar de trabajo, y serán docentes en ellas; e impulso a la firma de convenios con las universidades para crear institutos de doble dependencia con el CONICET (García de Fanelli, 2019).

Y del lado de las universidades, más allá de la proactiva adopción generalizada (no exenta de conflictos) de las medidas antes mencionadas, destacamos como central una iniciativa proveniente de la gestión estatal de las mismas, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), lanzada a fines de 1993 (mismo año de creación de la SPU) y aún hoy vigente, luego de una vida bastante accidentada: el Programa de Incentivos a los

Docentes Investigadores de las Universidades Nacionales.¹

Nos detendremos en las dos iniciativas de acercamiento que consideramos más importantes, una de cada lado, dada su atinencia al protagonista central de la investigación en las universidades: el profesional académico en sentido pleno, o docente investigador.

El SAPIU, creado en junio de 1988, otorgaba un estipendio adicional al salario a investigadores universitarios no vinculados al CONICET (que superasen una rigurosa selección). Esta iniciativa, que duró sólo un año (el SAPIU fue disuelto por la nueva gestión asumida en 1989), resultó particularmente disruptiva, dado que ponía en tela de juicio el régimen establecido por la ley de 1973: el investigador del CONICET (con estabilidad en su puesto) que era docente universitario, sólo cobraba del CONICET la diferencia entre el sueldo correspondiente según su categoría y el sueldo universitario; el docente universitario que ingresaba al SAPIU (sin estabilidad, sino con contratos por cuatro años, renovables), cobraba dos salarios, el sueldo universitario y el estipendio del CONICET, el cual podía alcanzar al 100% del sueldo previsto para cada categoría de la carrera de investigador; el investigador del CONICET con cargo docente en la universidad podía acceder a este sueldo duplicado, pero sólo renunciando a la relación de dependencia con el organismo (Albornoz, 1992).

El Programa de Incentivos fue creado en el ámbito de la SPU mediante decreto presidencial 2.427 de noviembre de 1993. Su objetivo principal es promover el desarrollo integrado de la carrera académica, si bien el foco está puesto en la investigación. Con tal fin el Programa otorga un incentivo económico (un promedio de un 40% del sueldo en los inicios, alcanzando el 60% en las categorías más

altas) a aquellos docentes universitarios que realicen tareas de investigación en el marco de proyectos acreditados, dicten un cierto mínimo de horas de clases al año, y se avengan a participar en un sistema de evaluación de sus antecedentes y su producción, la categorización, adicional al tradicionalmente establecido (los concursos), que los ubica en una jerarquía de categorías. Este sistema de evaluación adicional, sustraído a las universidades individuales, fue puesto a cargo del conjunto de éstas mediante su representación en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), protagonista central del Programa, a la par de la SPU (que se reservó la facultad de elaborar la normativa). La categorización ha sido el componente central (y más duradero) del Programa, creando una carrera de investigador (las categorizaciones periódicas dan la posibilidad de ascender) análoga a la del CONICET para un importante número de docentes universitarios (aproximadamente el 15% del total), gran parte de los cuales no pertenecen a dicho organismo; al día de hoy la categoría es una credencial de investigación reconocida, a pesar de la casi desaparición del incentivo monetario (bastante menos del 5% del sueldo). El Programa no estuvo exento de polémicas, de las cuales consignamos sólo dos: por un lado, las diferencias entre el cargo docente y la categoría obtenida generaron inconsistencias de status en muchos casos (Prati, 2009); por el otro, la normativa inicial perjudicaba a los investigadores del CONICET que tuviesen un cargo docente con dedicación simple o semiexclusiva (esto se revirtió en 2003), reiterando un conflicto similar al ocasionado por el SAPIU al interior del cuerpo de investigadores de las universidades, entre los universitarios “puros” y los de doble dependencia.

1. En 2015 se incluye a las universidades privadas en la categorización, no así en el incentivo económico.

3. ¿Cómo podría favorecer la investigación en las universidades argentinas una nueva ley de educación superior?

A lo dicho en la primera respuesta, podemos agregar, a partir del apretado y parcial recorrido analizado, que es más bien por el lado de las políticas nacionales, y no tanto por el de una ley universitaria marco, que es de esperar impulsos importantes a la investigación en las universidades. Todo ámbito social complejo (educación, salud, justicia, etc.), pensamos, requiere que la legislación que lo comprenda establezca una combinación prudente de regulación y autonomía, y esto es especialmente atinente en el caso de nuestras universidades nacionales, que tienen a la Reforma del 18 como emblema. No es sencillo para universidades sometidas a múltiples demandas, en un contexto social fuertemente inequitativo, destinar porciones importantes del presupuesto que administran a la investigación (incremento de dedicaciones exclusivas, construcción de infraestructura y compra de equipamiento, provisión de subsidios), pero sí se han mostrado capaces de reaccionar (adoptando, adaptando y resignificando) a iniciativas externas como las arriba mencionadas, propias de la versión atemperada del Estado evaluador instaurado en la Argentina desde mediados de los 90, pero sobre todo desde 2002.² Sólo a título de ejemplos, pensamos que políticas tales como un renovado SAPIU más equitativo con sus diversos participantes, o un Programa de Incentivos refinanciado y con un sistema de evaluación revisado,³ serían iniciativas menos disruptivas

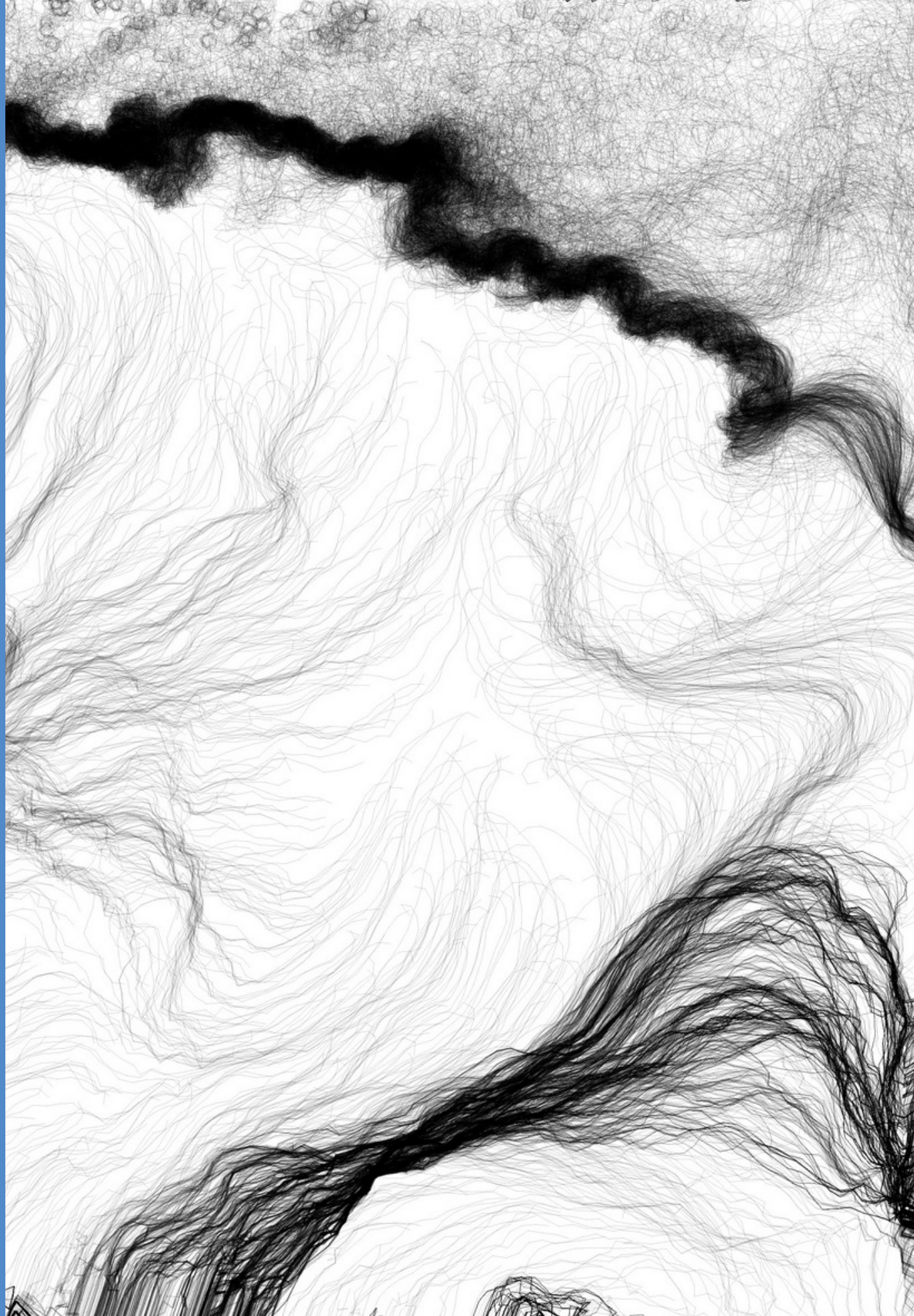
de nuestra tradición institucional que la introducción de tales cuestiones en una nueva ley. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBORNOZ, M. (1992). Incentivos al investigador en Argentina. *Interciencia*, (17)6.
- BEIGEL, F. (2019). ¿PROINCE versus CONICET? Guerra fría, convivencia pacífica y doble-agentes. En F. Beigel y F. Bekerman (coords.). *Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. Buenos Aires: IEC-CONADU/CLACSO.
- BEKERMÁN, F. (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (VII)18.
- CRUZ CASTRO, L. Kreimer, P. y Sanz Menéndez, L. (2016). Los cambios en los sistemas públicos de investigación de España y Argentina: el papel del CSIC y del CONICET en perspectiva comparada en R. Casas y A. Mercado (coords.). *Mirada iberoamericana a las políticas de ciencia, tecnología e innovación perspectivas comparadas*. Buenos Aires: CLACSO/CYTED.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2019). La importancia de la investigación en las universidades nacionales de la Argentina: situación actual y retos a futuro en C. Marqués (ed.). *La agenda universitaria IV: viejos y nuevos desafíos en la educación superior argentina*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- PRATI, M. (2009). El Programa de Incentivos y la 'sociedad' universitaria. *Pensamiento Universitario*, (12)12.

2. Más allá de la cuestión de la investigación, los fondos no competitivos asignados a programas de mejoramiento ligados a la acreditación de carreras de grado, son otro ejemplo de este Estado evaluador.

3. Queda por fuera del objeto y del espacio de esta contribución, la ponderación de en qué medida el sistema de evaluación en las universidades convierte al Programa en una opción menor frente al CONICET (Cruz Castro, Kreimer y Sanz Menéndez, 2016), o en la posibilidad de introducir modalidades y criterios de evaluación alternativos (Beigel, 2019).



ENSEÑANDO Y APRENDIENDO EN CONTEXTO DE PANDEMIA: EL COLECTIVO COMO HERRAMIENTA

POR ALICIA STOLKINER¹

PROFESORA TITULAR REGULAR DE LA II CÁTEDRA DE
SALUD PÚBLICA Y SALUD MENTAL DE LA FACULTAD DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

*Llegó la pandemia
Y nos reinventamos.
Somos como leños trasfogoneros,
En esta Cátedra
Cuidamos el fuego*
TERESA MACHUCA
(docente de la cátedra)

Este escrito es, básicamente, la narrativa de la experiencia protagonizada por un colectivo de enseñanza-aprendizaje universitario, conformado por les docentes y alumnos de la II Cátedra de Salud Pública y Salud Mental de la Facultad de Psicología de la UBA, que se realizó en el primer cuatrimestre de 2020, apenas comenzado el aislamiento social preventivo obligatorio

por la pandemia COVID19 y mientras se alteraba drásticamente la cotidianeidad y las prácticas del conjunto de la sociedad. Nuestra temática es salud, pero nos interesa compartir esta narrativa en una revista sobre universidad, cuya invitación agradecemos porque pensamos que toda acción contiene necesariamente un núcleo conceptual a recuperar y abre la posibilidad de inaugurar un diálogo fructífero con expertos en educación.

La autoría real de este texto es de todos les docentes y les alumnos que participaron activa y colaborativamente en la tarea, está contenida en todas las reuniones y actividades realizadas y en esos trabajos finales en los que la escritura se articuló con imágenes, memes y videos,

1. Colaboraron con este trabajo la Dra. Sara Ardila Gomez, Jefa de Trabajos Prácticos e Investigadora y la Lic. Melina Rosales docente e investigadora. La Dra. Ardila Gomez diseñó y dirigió el cuestionario de evaluación de la cursada que respondieron les alumnos y la Lic. Melina Rosales colaboró en la elaboración de los resultados.

cuidadosamente elaborados y de mucha densidad teórica. Pongo mi nombre en representación de sus firmas.

El objetivo es entonces narrar lo que hicimos y mostrar cómo apelamos a las herramientas conceptuales del campo de la salud/salud mental para orientar la actividad de docencia, extensión e investigación en una cátedra de grado en las condiciones absolutamente extraordinarias impuestas por una situación de pandemia. Una de las particularidades de nuestra experiencia es que lo que estaba sucediendo, un fenómeno inédito en la salud y la vida de la población mundial, ligaba directamente con los contenidos de la materia que dictamos y nos permitía incorporar los acontecimientos cotidianos y las acciones que se desarrollaban como elemento concreto de análisis a partir de las herramientas teóricas, a la par que brindaba a docentes y alumnos elementos para la reflexividad respecto de sus propias circunstancias. Una de las decisiones que tomamos fue que el trabajo a realizar debía ser también una herramienta de cuidado de la salud/salud mental en el contexto de una situación traumática colectiva. Debíamos generar un dispositivo capaz de albergar, sostener y fortalecer el lazo social, sin renunciar a los objetivos de aprendizaje del programa, más bien favoreciéndolos.

Historizando el Dispositivo

La materia Salud Pública y Salud Mental la propusimos en 1985 participando desde la Cátedra de Psicohigiene y Salud Mental en la comisión tripartita que gestó la reforma curricular de la carrera de Psicología en la entonces recientemente creada Facultad en la UBA. En esa propuesta la Cátedra de Psicohigiene y Salud Mental, que había sido creada por José Bleger, se reemplazaría por un departamento de salud cuya puerta de entrada era esta materia cuatrimestral obligatoria, para proseguir después con una obligatoria,

Psicología Preventiva, y varias optativas. Con el tiempo y los vaivenes político institucionales el departamento nunca existió y la materia quedó como la única obligatoria del área.

El objetivo de Salud Pública/Salud Mental era ampliar la perspectiva teórica y práctica del ejercicio profesional de la psicología –que se limitaba a la atención clínica “individual” de problemáticas psicopatológicas–, proporcionar herramientas para el trabajo interdisciplinario en salud/salud mental y proponer, en lo que se refiere al ejercicio de la profesión en el campo de la salud, el abordaje de la dimensión subjetiva del proceso de salud/enfermedad/atención/cuidado. También nos proponíamos proveer herramientas para constituirse como actores del campo de la salud si ejercían en él. La II Cátedra se creó en 1988, y desde entonces está a cargo de la actual titular.

La crisis hiperinflacionaria de 1989 fue el escenario de la primera experiencia de dictado de la materia en condiciones excepcionales. Ante la evidencia de que los acontecimientos afectaban profundamente el proceso de enseñanza aprendizaje, se modificó el programa y se funcionó como un taller colectivo de elaboración sobre la temática salud mental y economía. Para ello se investigaron antecedentes, se relevó bibliografía y se reflexionó sobre la propia implicación de alumnos y docentes en la situación. Uno de los textos producidos a partir de esta experiencia se utilizó como orientador del programa de la materia durante los procesos de transformación de la sociedad y el estado en la década del 90 (Stolkner, 1994).

Simultáneamente se comenzó el primer programa de Extensión Universitaria en convenio con el Programa de Atención Primaria de la Salud y el Hospital SAMIC en un Municipio de Misiones, donde se montó el primer Proyecto de Investigación UBACyT 2, ya con el

2. “Efectos en el Proceso salud/enfermedad/atención de la Integración Económica Regional de poblaciones de frontera: el Caso Eldorado.” Proyecto Trienal financiado por la Secretaría de Ciencia y

enfoque interdisciplinario de Investigación en Políticas, Sistemas y Servicios de Salud. Este trípo: docencia, extensión e investigación, se mantiene hasta la fecha en proyectos consecutivos. De esa etapa fundacional quedó la experiencia de adecuación a situaciones extraordinarias, que volvió a ponerse en juego durante la crisis de 2001.

Actualmente nuestros proyectos de investigación tienen como eje la salud mental en el marco del enfoque de derechos de la Ley Nacional de Salud Mental.

Cómo funcionamos: diseño, recursos y decisiones de un sistema de gestión colectiva

La idea de modelos participativos de gestión está contenida ya en los textos fundantes de la cátedra (Stolkiner, 1988) y atraviesa todas las decisiones. Pese a que una cátedra es una estructura institucional vertical, aquí se trata de funcionar de manera debatida y consensuada. La idea de colectivo de tarea está presente desde el inicio y se intenta plasmarla en los procesos de toma de decisiones y en los dispositivos de funcionamiento.

El sistema de gestión colectiva se inició hace años, antes de que se concursaran los cargos de auxiliares, cuando la titular delegó la facultad de asignar los cargos que no son concursados –una facultad que le es propia– en un sistema colectivo basado en evaluación curricular realizada por una comisión elegida por el conjunto y abierto a revisión por los pares.

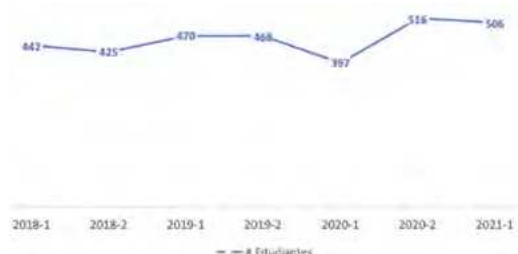
También se comparte e incluye diversidad de posicionamientos de los docentes y profesores, dentro del marco común que sostiene y fundamenta el programa. Se debate y consensúa la incorporación de temas y textos, muchos de los cuales son producidos por los mismos docentes.

En este funcionamiento es posible reconocer principios tomados de propuestas de gestión en salud con lógica de democratización institucional de formas matriciales (De Souza Campos, 2009) planteadas en el pensamiento médico social/salud colectiva que es la corriente en la cual nos posicionamos dentro del campo teórico respecto a salud.

La estructura de funcionamiento tiene un núcleo central de construcción de propuestas que es el Staff, constituido por la Profesora Titular, el y las Profesores Adjuntos y los Jefes de Trabajos Prácticos, donde se sistematizan las propuestas y se resuelven las temáticas administrativas. Cada JTP tiene a su cargo un pequeño grupo de ayudantes de cátedra. Hay una reunión semanal de trabajo, que puede ser solamente de staff, de pequeños grupos o plenaria. En el funcionamiento articulado de esos dispositivos se trabajan los emergentes de la cursada, se evalúan y se deciden las actividades y se realizan tareas de capacitación. Se suele hacer un seminario de capacitación optativo durante febrero. Una vez cada dos años se realiza una Jornada abierta (suspendida en 2020 por la pandemia).

La materia se dicta todos los cuatrimestres, está situada a mitad de la carrera, es obligatoria y pertenece al ciclo de formación general. Antes del inicio de la pandemia la cursaban un promedio de 450 alumnos por cuatrimestre.

Gráfico 1: Cantidad de estudiantes por cuatrimestre 2018-2021



Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT). Programación Científica 1995-1998.

Se dictan simultáneamente cinco teóricos por semana en distintas bandas horarias, dos a cargo de la profesora titular y tres a cargo de los profesores adjuntos. Funcionan 22 comisiones de prácticos, de 25 alumnos cada una que puede ampliarse según inscripción, dirigidas por un equipo docente compuesto por ayudante de primera y coayudantes ad honorem y/o ayudantes alumnos. Como se trata de una materia con trabajo en terreno tiene doble carga de práctico concretada en tres horas semanales de dos reuniones sucesivas. La mayoría de los docentes tiene formación de posgrado, pero, al tener dedicación simple, también desarrollan otras actividades en servicios de salud, salvo dos que hacen carrera de investigadoras. Lo que resulta ser un perfil excelente para la materia porque les permite relacionar los contenidos con su propia experiencia y experticia adquirida en prácticas en salud/salud mental. El objetivo de los prácticos es articular los contenidos teóricos y bibliográficos con un trabajo en terreno grupal monitoreado por los docentes. Como veremos luego, fue necesario adecuar este objetivo y tarea a las condiciones de la cursada en pandemia.

Los Recursos Virtuales con que contábamos

Las vías de comunicación virtual con las que contábamos fueron un recurso fundamental para la cursada en pandemia. Teníamos una red de mails y de WhatsApp de todos los miembros de la cátedra, una red de mails y de WhatsApp del staff, una Página de FB de la Cátedra, la Página Web, un mail de contacto para los alumnos que es recepcionado por el staff y un aula virtual. Nos habíamos presentado hace unos años a una convocatoria de la UBA (Proyectos UBATIC) para proyectos de utilización de TICS en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde nuestra propuesta fue aprobada sin financiación. Pese a ello habíamos desarrollado una parte de la misma: la introducción del

aula virtual como respaldo y herramienta a la cursada con una capacitación interna, que los docentes utilizaban de manera variable pero nunca como herramienta central. De todos modos fue fundamental que no resultara absolutamente desconocida.

Una decisión que hizo al colectivo: cuando creamos la red de WhatsApp de la cátedra se debatió si debía ser una red o un canal unidireccional para proveer información. Se decidió por la red, a sabiendas de que, pese a todas las indicaciones y recomendaciones, tendría una deriva de comunicaciones informales: cumpleaños, nacimientos, duelos, algunos chistes e información horizontalizada. A la luz de los acontecimientos durante la pandemia, fue una buena decisión. Facilitó mantener siempre un contacto más allá del burocrático o formal. Quizás no un contacto cuerpo a cuerpo pero sí de palabras, imágenes y gestos. Fortaleció la red vincular entre docentes e incluso habilitó acciones solidarias en el grupo. Hay que pensar que mientras se desarrollaba la tarea hubo docentes que enfermaron de COVID, pérdidas personales, experiencias y propuestas a compartir, pedidos, etc. La primera reunión de cátedra tuvo un espacio vivencial de expresión de cómo estábamos en esa particular situación.

Desde siempre los docentes crean al iniciar el cuatrimestre una red de WhatsApp y/o de mail con los alumnos de la comisión a cargo. Ese dispositivo tuvo también una importante función durante la cursada y fue también muy importante en estas circunstancias, coexistiendo con el sistema de comunicación del aula virtual.

Herramientas teóricas para la adecuación al dictado de la materia en situación pandemia: incertidumbre, duelo, esfuerzo adaptativo, cuidados, padecimiento subjetivo

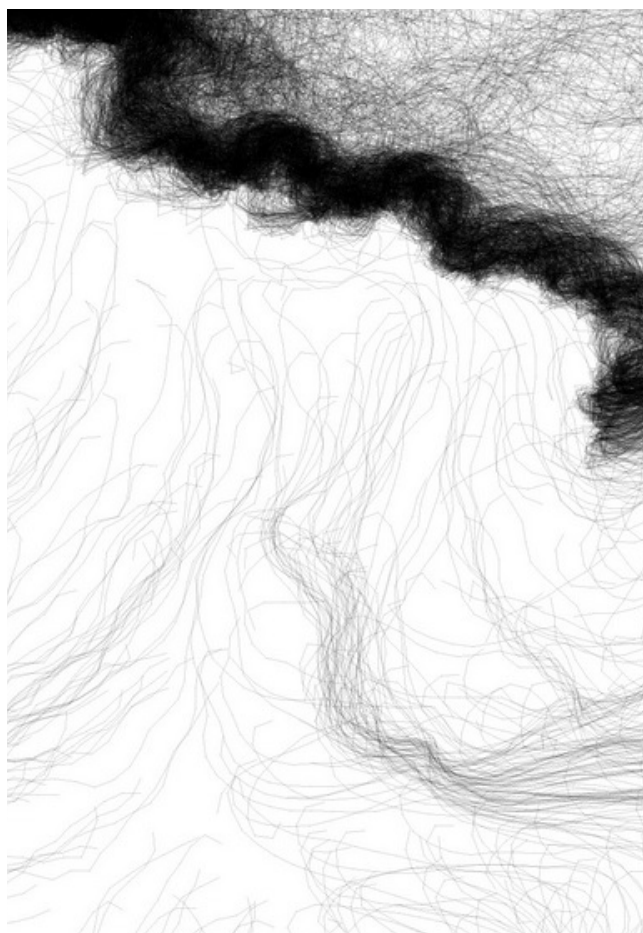
Cuando en marzo de 2020 arribó la pandemia de COVID 19 y se planteó el ASPO (Aislamiento

Social Preventivo Obligatorio) estábamos a días del comienzo de las clases, que se demoraron unas semanas, con escasas indicaciones de la Facultad utilizamos ese tiempo para organizar la cursada. Partimos de caracterizar la situación y utilizamos algunas herramientas teóricas para pensar y decidir el planeamiento de las acciones.

A nuestro entender la pandemia podía definirse como el desequilibrio catastrófico de un sistema que ya tenía un altísimo nivel de inestabilidad y por ende era poco previsible su evolución, pero con seguridad tomaría todo el cuatrimestre. Debíamos prepararnos para una modificación que tendría elementos duraderos. Al igual que en las crisis anteriores sabíamos que era indispensable incorporar lo que acontecía en las actividades docentes, de extensión y de investigación.

El método de análisis con que trabajamos para analizar los procesos de salud/enfermedad/atención/cuidado de manera interdisciplinaria incluye el entramado entre las dimensiones de lo económico, lo institucional y la vida cotidiana, y un eje central en el estudio de los sistemas de salud/salud mental. En la primera unidad trabajamos la conceptualización del proceso de S/E/A-C, el abordaje desde la interdisciplina, el análisis crítico de los procesos de medicalización y psicopatologización, y el enfoque de derechos en salud. En la segunda unidad nos centramos en las políticas de salud/salud mental y las particularidades del sistema de salud y el modelo de atención en el país, con un eje central en la Ley Nacional de Salud Mental, e introducimos a la epidemiología y a la gestión en salud mental. Todo ello se reubicó y se articuló con la situación de pandemia para la cursada.

Antes de comenzar las clases los docentes elaboraron un Manifiesto Colectivo que marcaba la posición consensuada respecto del problema, con el que se inauguraría la cursada, luego publicado por una revista (Colectivo



Docente de la II Cátedra de Salud Pública y Salud Mental, 2020). En él se sentaron las bases respecto al posicionamiento y se concluía: “Entendiendo al cuidado en su dimensión social y política, sostenemos que las estrategias individualistas nos debilitan y no brindan soluciones para superar la emergencia sanitaria actual. Son las salidas colectivas las productoras de potencia de vida y, consecuentemente, de salud mental”. La responsable de la Cátedra produjo, casi simultáneamente, un texto preliminar sobre el campo de la salud mental en contexto de pandemia para incluir en la bibliografía (Stolkiner, 2020).

Apelamos a herramientas de comprensión ligadas a lo singular subjetivo y sus padecimientos tanto para incluir como contenido

en la materia como para adecuar el programa y fundamentar la práctica.

Frente a la veloz ruptura de lo cotidiano aplicábamos la idea de “esfuerzo adaptativo”, aplicando el concepto piagetiano de adaptación que implica un doble movimiento de asimilación y acomodación (Stolkiner, 2020-2). También trabajamos sobre el concepto de duelo por la evidencia de pérdida de proyectos, de certezas, del mundo tal como lo conocimos y eventualmente de personas significativas. Dos elementos centrales: la presencia de la muerte que “ya no se deja negar” (como escribiría Freud ante el horror de la Primera Guerra en 2015) y la incerteza respecto al futuro eran evidentes. Obviamente consideramos las dimensiones colectivas y singulares de lo traumático. A esto se agrega una definición de sujeto y subjetividad que incluye la idea de potencia y capacidad de innovación. Asimismo, como apelamos al concepto de sufrimiento psíquico como categoría para pensar la epidemiología en salud mental (Ausburger, 2004) tuvimos una posición crítica respecto a otras que tendían a considerar psicopatologías las manifestaciones que aparecían en las personas ante el duelo, la incertidumbre, la alteración de la cotidianeidad y el esfuerzo adaptativo. En esto acordábamos con la definición de la Ley Nacional de Salud Mental y por otro con la crítica a la medicalización y patologización de la vida, temática que se aborda en la materia.

En el aula virtual, en el mensaje de bienvenida de la profesora titular dirigido a los alumnos se explicitaba: “Sabemos de las dificultades que tanto nosotros como ustedes vamos a atravesar y del esfuerzo que significa sostener las tareas de una vida cuya cotidianeidad está radicalmente transformada. Me gustaría mostrarles la trastienda de cómo trabaja este equipo docente combinando las incertidumbres propias del momento, los cuidados del hogar que para muchos y muchas incluyen acompañar

niños privados de escuela y rutinas, hacerse cargo de mayores, seguir trabajando en el sistema de salud u otras combinaciones como saberse perteneciente a un grupo de riesgo. Nos permite suponer o imaginar en qué circunstancias lo harán ustedes. Confiamos sin embargo en que sostener esta actividad se constituya en un elemento vital más y que valga no solo para el presente sino para el futuro”.

Hubo dos decisiones con respecto a contenidos. La primera fue fortalecer y complejizar el concepto de “cuidados” para lo cual se agregó bibliografía y se realizó un trabajo de capacitación a cargo de docentes con posgrado en la temática. La segunda fue adelantar los contenidos de epidemiología, que estaban en el segundo bloque temático, al primero y trabajar el tema con mayor carga horaria.

Por esta caracterización del problema fue que decidimos también la forma en que funcionaríamos. También se desarrollaron actividades de extensión e investigación que detallaremos más adelante.

Decisiones con respecto a la actividad: simultaneidad, aula virtual, conectividad, traer el trabajo en terreno al aula, el escollo de la evaluación/calificación

1. Fortaleciendo lazos y promoviendo grupalidad: La decisión de las actividades simultáneas

La gestión de la facultad había dado pocas indicaciones respecto del funcionamiento, salvo la habilitación del campus virtual que no incluía la posibilidad de actividades simultáneas de los participantes “cara a cara” ya que no era posible “de cuerpo presente”. Atendiendo a las circunstancias decidimos que era necesario mantener los horarios de dictado de teóricos y de prácticos tal como estaban previstos antes del pasaje a la virtualidad. Lo fundamentamos en dos razones: en un momento de tanta modificación de la vida cotidiana que afectaba los

hábitos temporales y las rutinas, lo que aumentaba el desconcierto y el malestar, mantener y organizar los horarios resultaba un factor protector en salud mental. También lo era, para les docentes, no tener que someternos a un cambio total de nuestras prácticas y rutinas de trabajo, todo en menos de un mes y casi sin preparación previa. Se trataba de mantener algo de lo conocido y ya probado en el marco de un notable esfuerzo de adecuación, y también de facilitar el encuentro personal, el vínculo, la red. Lo mismo se decidió respecto de las reuniones semanales de la cátedra se mantendrían y serían en plataformas de simultaneidad.

Incorporamos entonces plataformas de actividad virtual simultánea, preferentemente zoom³. Para los teóricos de más de 100 alumnos se transmitía en simultáneo por canal de You Tube y se grababa. Todo esto costó bastante ensayo y error y no poco estrés. Todos reconocíamos que la tarea producía bastante cansancio, pero la considerábamos preferible y necesaria. Nuestra modalidad pedagógica se asienta mucho en la grupalidad y la actividad colaborativa, lo que requiere del fortalecimiento de lazos. Siempre hemos tomado como estrategia a lo colaborativo más que a lo competitivo como potenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En algunos casos la actividad en simultáneo generó vivencias de proximidad. Una de las profesoras lo expresa así: “Hemos vivido con mucha intimidad los encuentros virtuales entre docentes y estudiantes, generó un ‘mano a mano’ compartido que no había conocido en la presencialidad: el mostrar parte de la casa, que pase gente, sonidos, risas, imprevistos”⁴.

A lo largo de la cursada, como se verá en las evaluaciones que hicieron de ella les alumnos, se logró generar lazo entre pares y con les docentes. También hubo bastante participación

en los teóricos por un efecto inesperado: el uso del chat en la plataforma virtual facilitó en los teóricos la participación con comentarios y preguntas que quizás no hubieran sido formulados en una clase presencial masiva por lo que suelen manifestar como temor a exponerse frente a sus pares.

2. Cuidando el acceso: detección previa de alumnos con problemas de conectividad

La accesibilidad a los servicios de salud ha sido uno de nuestros temas de investigación, y con ese antecedente nos preocupamos también por la accesibilidad a la modalidad virtual con que trabajaríamos. Antes de comenzar las clases hicimos un relevamiento para detectar alumnos con problemas de conectividad. Sobre un total de 397 había diez que tenían dificultades serias o sólo contaban con datos limitados del celular, más una que tenía una discapacidad auditiva (implante coclear bilateral) y en las clases presenciales usaba un sistema de FM que complementaba con lectura labial, esto resultaba imposible en las virtuales. Se comunicaron las dificultades a Secretaría Académica y se trataron de subsanar los problemas armando red solidaria entre compañeros de la misma comisión, y en el caso de la joven con discapacidad auditiva la docente hizo, además, un esquema especial de trabajo para ella.

3. Preservando la articulación teoría-práctica: Traer el terreno al “aula”

En el dictado de la materia se espera lograr una eficaz articulación teórico-práctica. Las tres horas semanales de prácticos son la herramienta fundamental para ello. La tarea que se realizaba hasta 2020 era un trabajo grupal en terreno. Cada grupo seleccionaba una institución o programa de salud/salud mental y realizaba a

3. La Facultad no proveyó estas plataformas, pero uno de los docentes consiguió un zoom sin interrupciones equivalente a uno pago, de manera gratuita durante el primer cuatrimestre.

4. Dra. Andrea Vazquez, Profesora Adjunta, comentario en la red.

través de observación, entrevistas (a informantes clave, usuarios y/o trabajadores) y estudio documental, una descripción y análisis de la misma utilizando como herramientas los contenidos teóricos de la materia. Algunas comisiones abordaban temáticas específicas como infancias, consumos, vejez, etc. según la experiencia de los docentes a cargo. Ese trabajo en terreno es supervisado por los docentes de prácticos y se sintetiza en una monografía final.

Esa tarea en terreno se volvió imposible por la pandemia y el aislamiento. Decidimos entonces reemplazar esa actividad invitando a profesionales y gestores de instituciones y programas a exponer tanto en los espacios de teóricos como de prácticos. También los alumnos realizaron entrevistas virtuales.

La consigna fue “traer el terreno al aula”. Así, expusieron profesionales y gestores que desarrollaban tareas de atención en distintos niveles de instituciones o programas, con fuerte acento en la emergencia COVID durante ese primer cuatrimestre. Tal como lo planteaba la bienvenida a los alumnos en el aula virtual, que proponía un proceso de reflexividad, propusimos que “la articulación teórico-práctica se concretará en la reflexión sobre la pandemia de COVID19 y en su complejidad, imbricando los contenidos y los textos con el análisis de emergentes sociales y también con preguntas sobre nuestra implicación en ello. Seremos simultáneamente sujeto y objeto de la reflexión, usando la teoría como herramienta”. Los trabajos monográficos finales fueron luego expuestos en el coloquio final –que comentaremos al hablar de la evaluación– presentados con videos, memes e imágenes de una forma inédita.

4. La encrucijada de la evaluación: manteniendo los objetivos del programa

El programa tiene dos unidades temáticas. La primera trabaja los ejes conceptuales centrales y en la segunda se abordan los sistemas

y modelos de atención en salud/salud mental. La Ley Nacional de Salud Mental atraviesa transversalmente los contenidos. El sistema de evaluación/calificación, siguiendo las normativas, ha consistido siempre en un parcial individual al final de la primera unidad temática, y el trabajo monográfico grupal sobre la tarea en terreno con una defensa en coloquio final en donde se promedia la nota grupal obtenida en el trabajo monográfico con la individual del desempeño de cada alumno en el coloquio. Los alumnos que obtienen más de siete en ambas instancias tienen promoción sin examen final. Los que obtienen entre 4 y 7 en una de ellas regularizan la materia pero deben rendir examen final. Se tomó la decisión de mantener ese formato y mantener la evaluación con dispositivos de simultaneidad. Las presentaciones de los coloquios finales fueron una combinación de exposición oral con videos, musicalizaciones, imágenes y memes. Si bien en la cátedra hay antecedentes de presentaciones de trabajos finales con formatos multimedia, en este cuatrimestre fueron prácticamente la norma.

La gestión de la Facultad no dio, en ese primer cuatrimestre, lineamientos tempranos. Decidimos tomar los exámenes finales también de manera simultánea instrumentando para ello las salas separadas del zoom. El múltiple choice, que era una de las técnicas sugeridas, pensamos que no se adecuaba a la modalidad de competencias que evaluamos.

Los resultados en ese primer cuatrimestre no difirieron mucho de los anteriores, en término de cantidad de promocionados, calificaciones, etc. Tampoco hubo una diferencia notable de alumnos que dejaran la materia durante la cursada y los que lo hicieron plantearon motivos comprensibles, a veces ligados a la situación. Sí fue novedoso que algunos cursaban desde otras localidades e inclusive provincias. Al final, aplicamos un cuestionario para que ellos evaluaran la cursada.

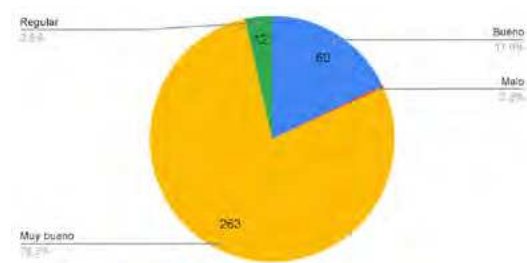
La cursada desde la opinión de les estudiantes

Les docentes comentaban la buena predisposición y la actitud colaborativa de les alumnos en las comisiones y lo mismo se percibía en los teóricos. El énfasis puesto en la lógica colectiva de cuidado desde la apertura con el Manifiesto de la Cátedra parecía concretarse en acciones.

Normalmente, les alumnos evalúan la cursada en cada comisión de prácticos y esto se trabaja luego en las plenarias. En julio de 2020 aplicamos un cuestionario, que se hizo mediante un googleform, con preguntas cerradas y abiertas. Las cerradas proponían valorar en una escala desde muy bueno hasta muy malo, la experiencia de cursada tanto en prácticos como en teóricos, y las abiertas buscaban profundizar en la explicación de dicha respuesta cerrada. Además, se preguntaba por aspectos que facilitaron y que dificultaron la cursada, y sugerencias. La respondieron 336 estudiantes, al finalizar el cuatrimestre, es decir en julio de 2020.

La opinión general sobre la cursada en términos de calificación de mala a muy buena fue:

Gráfico 2: Evaluación de la cursada por parte de estudiantes, primer cuatrimestre 2020



Para analizar las respuestas del cuestionario en la parte de frases abiertas se tomaron palabras que condensaban las mayores frecuencias.

Uno de los aspectos más frecuentemente mencionado por parte de los y las estudiantes fue el acompañamiento recibido por parte del

equipo docente. En las respuestas se destacó mayormente que el apoyo y asistencia considerando el contexto.

También destacaron el compromiso y dedicación de les docentes -“Llevaron adelante la cursada con mucho compromiso, estando siempre disponibles para alojar y ayudarnos con nuestras inquietudes”-, así como su permanente predisposición. En este sentido, se refirieron no sólo a aclarar dudas o aspectos conceptuales de los contenidos, sino también a responder de forma flexible en función de las particularidades que la cursada virtual traía en tanto novedosa. “Hubo muy buena predisposición de los profesores, fueron claros con las explicaciones a lo largo de la cursada”.

Tuvo alta frecuencia el reconocimiento de la comunicación constante, y facilitada por diversas vías, que ampliaban el trabajo estrictamente sincrónico realizado una vez a la semana. En todos los casos, esto fue relacionado estrechamente con el acompañamiento recibido, siendo siempre señalado la articulación de medios complementarios del aula virtual: “Se habilitaron cantidad de medios de comunicación para acceder a la información y a los materiales” y “Nos brindaron todos los medios posibles de comunicación con ellas, por Mail Whatsapp y Zoom”.

Aunque en menor medida, se señaló de forma positiva el intercambio que se daba en los encuentros sincrónicos. En estas respuestas, fueron permanentes las referencias a la escucha sentida por parte de les estudiantes a sus ideas y opiniones: “La apertura y el intercambio fueron notorios y necesarios porque habilita la escucha a los estudiantes”.

En el caso de las 12 respuestas obtenidas que evaluaban el espacio de prácticos como regular, se destaca la crítica a la duración de los espacios sincrónicos de los prácticos (3 horas) que dificultaban la concentración sostenida. Esos mismos alumnos coincidían sin embargo en destacar el compromiso y la dedicación de les docentes.

Actividades de Extensión e Investigación

Las actividades de los equipos de investigación y extensión preexistentes se vieron complicadas por la imposibilidad de hacer tareas en terreno, algunas de las cuales se reemplazaron virtualmente. Pero además de los equipos estables hubo tareas específicamente desarrolladas en relación a la pandemia de COVID 19 que mencionaremos a continuación:

1. Se realizó el estudio “Impacto del Covid-19 en la provisión de servicios de salud mental en América Latina y El Caribe” (ALC), con el objetivo de caracterizar los efectos de la pandemia en los servicios de salud mental durante los dos primeros meses. La coordinación del equipo fue llevada a cabo por una de las jefas de trabajos prácticos de la cátedra⁵. Se articuló con la cátedra de Salud Pública/Salud Mental, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Rosario y una ONG de salud mental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el marco de dicha investigación, se entrevistó a 256 trabajadores y gestores de servicios de salud mental de 18 países de ALC.
2. Se prestó servicio de Acompañamiento y supervisión a equipos de Salud Mental de la Provincia de Buenos Aires:⁶ en colaboración con la Subsecretaría de Salud Mental, Consumos Problemáticos y Violencias de la provincia, se mantuvieron reuniones periódicas de supervisión y acompañamiento en la tarea de equipos de trabajo que lo solicitaron. La Coordinación de la Tarea estuvo a cargo del Lic. Julian Ferreyra.
3. Ciclo de Encuentros Abiertos “Acompañar en pandemia”⁷: se convocó a profesionales que trabajaban en servicios. El objetivo era compartir las experiencias de prácticas de acompañamiento presencial (profesionales de hospitales/UTI) y telefónico a personas aisladas, enfermas de Covid y sus familiares, y a los deudos de personas fallecidas por Covid, reflexionar ellas y producir colectivamente. También se hizo un taller vivencial por zoom. Hubo inclusive participantes extranjeros.
4. Participación en el Consejo Consultivo Honorario en Salud Mental y Adicciones: Ambas cátedras de salud pública y salud mental se presentaron conjuntamente para renovar su participación como entidades académicas en el Órgano de Revisión de la Ley. Por la cátedra participa la Lic. Marina Pambukdjian, Jefa de Trabajos Prácticos.
5. Asesoría a instancias del poder ejecutivo: ante solicitudes específicas a expertos.⁸

Algunas reflexiones

Nos hemos detenido en la experiencia del primer cuatrimestre, pero en estas reflexiones comentaremos algo sobre los siguientes.

En este período de pandemia se repitió algo que ya habíamos experimentado durante

5. Coordinó el Proyecto la Dra. Sara Ardila y participaron por la cátedra las docentes e investigadoras Melina Rosales y Marina Fernández.

6. Centralizó la actividad el Lic. Julian Ferreyra y participaron en ella les docentes Catalina Quiroga, Patricio Enrique Krotsch, Lucas Marcelo Trejo y Natalia Paola Osella.

7. Organizadas por la Lic. Silvina Pedernera, Docente de la Cátedra acompañada por Viviana Lazarte, Natalia Osella. Expusieron otros docentes y Profesores en los encuentros.

8. La Profesora Titular de la Cátedra fue convocada como parte del Comité de Expertos que realizaron asesorías al Poder Ejecutivo.

la hiperinflación de 1989 cuando nos iniciábamos: es difícil escindir lo que sucede en la cursada de la condición general que se atraviesa. Lo excepcional desnuda algo que siempre hemos tomado en cuenta cuando al planear y ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera situada. En los cuatrimestres siguientes, y mientras se prolongaba la situación, percibimos que se producía una cierta necesidad de puesta entre paréntesis de la temática y una tendencia a retomar problemas que eran de la vida cotidiana previa o de prácticas en salud/salud mental generales, quizás una necesidad de cierta toma de distancia y/o algún nivel de negación. Hubo muchos grupos, especialmente en 2021, que eligieron como tema del trabajo en terreno la implementación de la reciente ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo o sobre las reformas en el modelo de atención en salud mental de la provincia de Buenos Aires, por poner algunos ejemplos.

El segundo cuatrimestre nos encontró con mayor experticia de trabajo, hicimos algunas modificaciones de la actividad producto de la evaluación del primero y trabajamos con menos estrés pero igual intensidad, como si se hubieran generado nuevas rutinas, aunque frágiles. Es cierto que coincidió con el paulatino descenso de casos de COVID y reaperturas parciales de la actividad y la circulación a partir de la primavera del 2020, mientras en los países de Europa durante su verano se había comenzado a hablar de la Nueva Normalidad y se producían aperturas.

Durante el primer cuatrimestre de 2021 se desencadenó la 2ª Ola de COVID, volvió a ascender la curva de contagios y de muertes, a la par que se iniciaba el proceso de vacunación comenzando por los mayores y el personal de salud. La tensión del esfuerzo adaptativo del primer cuatrimestre fue cediendo lugar

al cansancio y la tristeza. La nube de palabras del taller vivencial evaluativo que hicimos en la cátedra al final de la cursada lo evidencia:



No obstante, fue posible mantener la tarea en la que ya se habían establecido nuevas rutinas. A partir de la evaluación de los alumnos en las comisiones y de los docentes, que consideraban cansador el práctico de tres horas en simultáneo, se decidió que debía matizarse con otras actividades de aula virtual.

Siempre hubo una coincidencia en que el trabajo virtual cansa de una manera particular, pero buena parte de la fatiga estaba también profundamente determinada por una situación que parecía no terminar, por la vuelta a las restricciones y por las muertes. Sin embargo, esa misma reunión se cerró con una poesía de una de las docentes fundantes de la cátedra que se jubila⁹, en la que señala metafóricamente la reinención que aplicó el colectivo como herramienta del “cuidado del fuego”.

Lo que se pierde y lo que se gana con la virtualidad

Como profesora a cargo de teóricos, y sin generalizar mi experiencia, puedo decir que en el teórico presencial los cuerpos en interacción generan intensidad, pueden producir mayor cansancio físico –jamás doy un teórico sentado– pero las miradas, los gestos, el emplazamiento tridimensional construyen una escena

9. La Lic. Teresa Machuca que tiene una función fundamental en el soporte de lazo y vinculación afectiva del colectivo.

con energía. En el teórico virtual hay posibilidad de interacción e inclusive de participación, pero se requiere poner más energía para sostener la situación, diría metafóricamente que es “extractivista”. Por otro lado también es cierto que trabajando con grupos más pequeños se crea un “estar allí” en el espacio de la vida de quienes participan, una intimidad, como comenta la profesora que citamos previamente.

También opera a favor tener el nombre de cada uno de los alumnos y la posibilidad de que participen por el chat que habilita a comentar y preguntar sin exponerse a la mirada de un aula masiva, lo cual solían reconocer como un obstáculo cuando, en las condiciones anteriores a la pandemia, se acercaban luego de la clase a formular una pregunta que hubiera sido importante exponer públicamente. Les docentes comentan el problema de quienes se conectan sin imagen, “ver el cuadrito”.

Las reuniones de cátedra adquirieron una particular eficacia, comenzaban muy puntualmente y terminaban con objetivos cumplidos. Pero también producían mayor cansancio y menos interrupciones del discurso formal con chistes o comentarios como suele haber en la presencialidad. Les estudiantes que se incorporaron a hacer una experiencia docente, nunca los conocimos de cuerpo presente.

En todos los casos lo que se pierde es el complemento informal de las actividades formales. Me refiero a los encuentros previos o posteriores a una clase o una reunión, la continuación en el café o el festejo de fin de año compartido. Las preguntas o conversaciones en pasillos las recuerdo como muy importantes en mi experiencia como alumna universitaria no solo por la profundización de vínculos sino también por el debate teórico. He sostenido conversaciones informales tan importantes como una lectura de texto o que me han permitido conocer las prácticas que desarrollan los docentes o fragmentos de vida de alumnos. Todo eso se pierde en la virtualidad y no es poco.

La universidad como espacio físico de circulación y encuentro.

Suelo decir que, para sostenernos, en el colectivo de la cátedra usábamos la experiencia y el recuerdo de cuando nos reuníamos presencialmente, lo que describía en broma como el uso de un capital previo. No sé si la actividad hubiera sido posible sin esa experiencia anterior, sin sus huellas.

Finalmente se suma, y esto es una reflexión referente a salud mental, que si bien la ausencia de desplazamiento ahorra tiempo y desgaste de traslado en una ciudad complicada, produce un efecto de pasaje sin escala de una condición de vida a otra. En menos de cinco minutos se responde un mensaje donde se anoticia de una muerte, se termina de hacer una tarea doméstica o cualquier otra experiencia y se entra en la actividad de enseñanza-aprendizaje con la intensidad que conlleva. Esa falta de mediación que produce el desplazamiento también tiene su efecto.

Un comentario referente a la institución

Se trata de una Facultad donde la interacción entre profesores y entre cátedras no está contemplada o fomentada. Excede este trabajo el análisis de las vicisitudes político-institucionales de la misma. No obstante, durante el proceso de pandemia y en la virtualidad se profundizó y afianzó la relación entre un grupo de profesores que nos reuníamos ya desde 2019 por nuestra iniciativa. Así protagonizamos durante el 2020 una serie de actividades intercátedras e interclaustrales y, en 2021, lanzamos una propuesta de participación en la vida institucional. Esa red de colegas fue favorecida por la posibilidad de reuniones y eventos virtuales. También fue un soporte importante para todos. Emprender un objetivo de democratización institucional en estas circunstancias y crear, además, una red de intercambio de temáticas no solo institucionales sino teóricas,

amistosa y cálida, fue también un factor protector de salud mental.

A modo de cierre: breve reflexión sobre la universidad

Atravesando esta experiencia tenemos solamente una certeza: ya nada volverá a ser cómo era. Este desequilibrio catastrófico del sistema preexistente tiene desenlaces posibles diversos, algunos utópicos y otros distópicos. Se ha producido un aceleramiento del conflicto entre funciones y lugares del estado, los mercados, la vida, los derechos, las formas de lo societal. La histórica institución occidental que es la universidad, con su viraje moderno, no dejará de ser conmovida por ello, ni tampoco por la masividad con que las tecnologías han acelerado su imbricación con la vida.

Previamente, ya era una institución en crisis. En el caso de la Universidad Pública de la Argentina algunos de sus valores básicos, como los principios de la reforma y la gratuidad, estaban ya asediados por las tendencias a la burocratización corporativa de grupos de poder y a la mercantilización antagónica con los derechos.

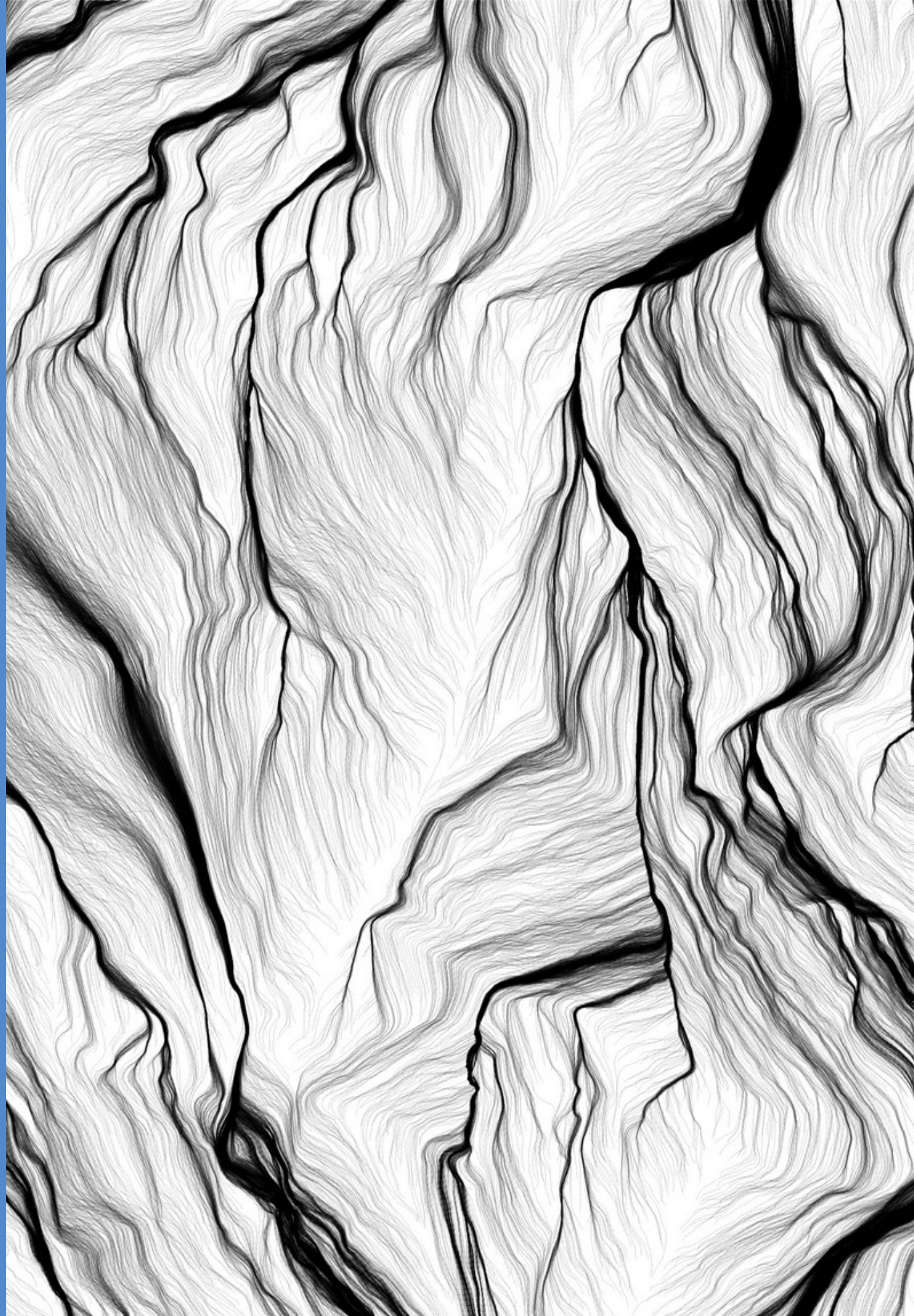
Ya hace años Boaventura de Sousa Santos (1998) señalaba la triple crisis, de hegemonía, de legitimidad e institucional que atravesaba la universidad, y prevenía acerca de que su rigidez podía imposibilitarle cambios indispensables. En ese mismo texto nos proponía: “La apertura al otro es el sentido profundo de la democratización de la universidad”. Algo de eso, es lo que intentamos en esta experiencia en la pequeña escala en que nos tocó actuar. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGSBURGER, A. (2004). La inclusión del sufrimiento psíquico: un desafío para la epidemiología. *Psicología & Sociedad*, 16(2), 71-80.
- COLECTIVO DOCENTE DE LA II CÁTEDRA DE SALUD PÚBLICA Y SALUD MENTAL (2020). *MANIFIESTO POR UNA*

SALUD COLECTIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. [HTTPS://WWW.ELSIGMA.COM/SALUD-PUBLICA-Y-PSICOANALISIS/MANIFIESTO-POR-UNA-SALUD-MENTAL-COLECTIVA-EN-TIEMPOS-DE-CORONAVIRUS/13722?FBCLID=IwAR142FrDT24YHKP-QC57PCC_QXaXTYZBLRHJZVxGQ2QGa9L2COAMQOAN3_A](https://www.elsigma.com/salud-publica-y-psicoanalisis/manifiesto-por-una-salud-mental-colectiva-en-tiempos-de-coronavirus/13722?fbclid=IwAR142FrDT24YHKP-QC57PCC_QXaXTYZBLRHJZVxGQ2QGa9L2COAMQOAN3_A)

- FREUD S. (1973). *CONSIDERACIONES DE ACTUALIDAD SOBRE LA GUERRA Y LA MUERTE*. MADRID: BIBLIOTECA NUEVA.
- SOUSA SANTOS DE, B. (2006). De la Idea de Universidad a la Universidad de la Ideas. En B. de Souza Santos, *De la Mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad* (pp. 225-284). Santa Fe de Bogotá: Ediciones Uniandes - Siglo del Hombre Editores.
- SOUZA CAMPOS, G. (2009). *Gestión en Salud: En defensa de la vida*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- STOLKINER, A. (1988). Prácticas en Salud mental. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 11 (1), 31-51.
- STOLKINER, A. (1994). Tiempos posmodernos. Procesos de Ajuste y Salud Mental. En O. Saidón y P. Troianovsky (comps.), *Políticas en Salud Mental*. (pp. 25-53). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- STOLKINER, A. (2020). El campo de la salud mental y sus prácticas en la situación de pandemia. *Revista Soberanía Sanitaria*, 4.
- STOLKINER, A. (2020). Prácticas y herramientas: Crónica sobre salud mental y pandemia. *Revista Narraciones*, 1 (6), 63-70.



TODOS LOS ESTUDIANTES ENCUENTRAN OTRO MUNDO EN LA UNIVERSIDAD. ENTREVISTA A BERNARD CHARLOT

POR DANIELA ATAÍRO Y LAURA ROVELLI

EDITADA POR SANTIAGO GARRIGA
OLMO (UNLP/CONICET)

Bernard Charlot se formó en el campo de la Filosofía, es Doctor en Letras y Ciencias Humanas y Profesor Emérito de la Universidad París VIII (Francia). Es pedagogo e investigador en Ciencias de la Educación con una prolífica trayectoria, por la que ha sido profesor invitado en numerosas instituciones de educación superior. Actualmente se desempeña como Profesor Visitante Nacional Senior de la CAPES en actividad en la Universidad Federal de Sergipe (UFS) en Brasil. Como parte de su amplísima obra, podemos encontrar diversos artículos traducidos al español y dos publicaciones en formato libro: *La relación con el saber. Elementos para una teoría* (2008) Buenos Aires: Libros del Zorzal y *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy* (2008) Montevideo: Trilce.

A través de sus investigaciones indaga la relación de los jóvenes con el saber en la escuela,

como así también el vínculo con el saber por parte de los estudiantes de sectores populares y de las zonas de educación prioritaria. A su vez, desde una perspectiva constructivista, se interroga por el logro escolar a través de un abordaje “en positivo” en torno a la historia y situación de los estudiantes, más allá de la posición social y su diferencia cultural. Su perspectiva ha contribuido de manera significativa con estudios críticos en la sociología de la educación, a la vez que ha aportado metodologías novedosas de análisis y problematizaciones lúcidas en este campo de estudio.

Invitado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata, participó en mayo de 2019 de las V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Esta entrevista tuvo lugar luego del dictado de su Conferencia Plenaria

de Apertura “Relación con el saber. Actividad intelectual, sentido y placer”, en Ensenada, Argentina.

Sabemos que está residiendo en Brasil ¿qué percepción tiene de nuestras universidades? ¿Qué particularidades observa de la universidad latinoamericana en relación con la francesa que conoce muy en profundidad?

Bernard Charlot (en adelante, BC): No sé si hay tantas diferencias. Las bases son iguales, los estudiantes no son muy diferentes, y también mi universidad francesa no es cualquier universidad. La Universidad de París VIII fue creada en 1968, es una universidad popular que ahora está en la ciudad más popular de Francia, que fue la ciudad con más obreros. Mi universidad es la universidad con más extranjeros, con más hijos de inmigrantes, con más trabajadores. También cuando era más joven residí cuatro años en Túnez, en la Universidad de Túnez, tengo hasta un diploma en árabe. Tengo una experiencia universitaria que es una experiencia en otra cultura, una experiencia de universidades con proyecto democrático, con estudiantes fuera de la norma. Por lo tanto, no encontré en el Brasil condiciones muy diferentes, en particular porque los hijos de clase media están en las universidades públicas en el Brasil. Pero este mundo está cambiando también en el ámbito de la pedagogía. Los profesores tienen más tiempo para dar clase que en Francia. También hay que agregar que el posgrado no forma parte del servicio oficial del profesor en el Brasil. El profesor tiene que hacerlo gratis de cierta forma y, a pesar de todo, hay una presión para investigar, para publicar. En eso puedo percibir la diferencia, pero desde hace tiempo que no estoy en Francia. Estoy hablando de la Francia de antes de 2003, aunque recientemente, me van contando colegas que la misma evolución se encuentra en Francia. Me refiero particularmente a las presiones para publicar, y el sistema de A1, B2, etc. de clasificación que no

existía en Francia en 2003, ahora existe. En mi época evalué la candidatura de colegas. Fui por bastante tiempo presidente de la comisión de Reclutamiento en Pedagogía de mi Universidad, evaluador. Ahora hay listas en las que descreo completamente, porque quien tiene amigos en las comisiones de las revistas encuentra más fácilmente la posibilidad de publicar.

Pero, volviendo a la pregunta, no son mundos tan diferentes. Mi universidad es la más politizada, pero no todas las universidades son politizadas en Francia. Era la más politizada, con cualquier acontecimiento un poco grave en la política se organizaba una movilización, una movilización a favor de los migrantes, por ejemplo. En este momento el gobierno está a punto de arancelar la matrícula para los estudiantes que no son de Europa, y por ello hay una fuerte movilización en Francia.

En Francia y en Argentina no hay examen para acceder a la universidad ¿Cree que la gratuidad y el sistema libre de acceso son suficientes para garantizar la igualdad de oportunidades?

BC: En Francia se considera que nuestro examen final de enseñanza media (el *baccalauréat*) ya es un diploma de la universidad. Por lo tanto, no hay, de forma clásica, un examen para entrar en la Universidad porque ya se tiene el primer diploma de universidad, es un derecho constitucional. Aquel joven con diploma de formación profesional, puede entrar a la universidad de Letras, de Ciencias Humanas, es derecho constitucional, pero el problema es que existen varias carreras en las que hay muchos más candidatos que vacantes: Medicina, Psicología, Educación Física, en particular. Por mucho tiempo Medicina organizaba un examen final de primer año que es una selección disfrazada porque solamente se puede continuar en segundo año cuando se tiene una vacante de pasante. En otras asignaturas el ingreso aconteció por sorteo. Recientemente cambiaron y organizaron un sistema de selección a partir de

lo social, pero algunas universidades lo rechazan. Es un tema de lucha, hasta política, entre las universidades y este gobierno.

En Brasil había un examen de ingreso que era un examen específico. Ahora está el ENEM: Examen Nacional de Enseñanza Media. Hay un sistema informático nacional que se llama SISU (Sistema de Selección Unificada) que permite candidatearse en varios lugares del país. Es interesante, pero es un problema porque un joven de San Pablo que tiene dinero para hacer eso, va a presentarse, por ejemplo, en Medicina en el nordeste, ocupando lugares de jóvenes del nordeste que no tienen dinero.

Es complejo. Por un lado amplía el sistema pero hay varios problemas. El tipo de estudiante de Brasil está cambiando por causa de la política de doce años del Partido de los Trabajadores (PT) que consistió en crear muchas universidades públicas, se crearon sistemas de préstamos, de gratuidad para estudiantes en universidades particulares, con menos impuestos y un sistema de “cuotas” que es un buen sistema.¹ Un buen sistema que no disminuyó la calidad, pero lo que se hace más necesario es un sistema de acompañamiento. Después de entrar debe existir un dispositivo para acompañar al estudiante, inclusive porque él tiene que trabajar, muchas veces, para mantener los estudios.

Pero todas las investigaciones que fueron hechas, en particular en la Universidad Federal de Bahía, una de las que tienen más dificultades sociales, muestran que no ha habido una disminución de nivel porque el sistema es tan competitivo que, en verdad, la diferencia de tres, cuatro o cinco puntos en la calificación de la competencia para entrar no significa nada.

En la incerteza de la evaluación, tres, cuatro puntos no significan nada. Y también los estudiantes que alcanzan a entrar están muy motivados para estudiar. Por lo tanto, el sistema de “cuotas” funciona.

Existen básicamente dos sistemas, un sistema de tipo norteamericano y un sistema de tipo francés-argentino. El primer sistema tiene restricciones para entrar pero después la mayoría de los estudiantes van a egresar. Aquí en Brasil no hay mucho abandono, menos que en Francia.

En el sistema francés, no existe ninguna garantía de llegar hasta el final, inclusive en posgrado. En Brasil es una aventura conseguir entrar en una maestría, en un doctorado, es mediante concursos, es bien difícil. En cambio, en Francia, alguien entraba a una oficina y podía salir 30 minutos después con una firma para matricularse en el doctorado con un buen proyecto. Pero quien consigue entrar en Brasil tiene casi la garantía de ir hasta el final, en Francia no, entra, pero no tiene ninguna garantía, lo que va a ser importante es la tesis que va a escribir, el documento de maestría que va a escribir.

Son dos sistemas. Hasta lo que yo sé, son casi los mismos resultados estadísticos, casi. Sería necesario actualizar y verificarlo. Ahora, personalmente, prefiero el sistema francés-argentino porque primero abre una posibilidad y segundo, este estudiante que estudia uno o dos años en la universidad, que no va a lograr continuar, a pesar de todo aprende cosas.

No se va a la universidad solamente para tener un diploma que va a mejorar la inserción profesional, se va también a aprender. Lo que sería interesante conocer, no sé en Francia, porque

1. Se refiere a la Ley de Cuotas Sociales (*Lei de Cotas*) para la Enseñanza Superior n° 12.711/12 sancionada en 2012 que establece un mínimo de 50% de plazas en las universidades federales para estudiantes egresados de escuelas públicas. A su vez, dentro de ese mismo porcentaje, distribuye plazas para negros, mulatos e indígenas de acuerdo a la composición de la población de los distintos estados del país.



no es mi área directa de investigación, mucho menos en Argentina, saber quiénes son esos estudiantes exactamente, lo que vive, si esa experiencia es positiva o negativa. Si es una frustración o si fue una oportunidad para descubrir otro mundo, descubrir materias, eso no sé. ¿Hay investigaciones sobre eso en Argentina?

Sí, comienzan a haber investigaciones sobre las trayectorias de vinculación y desvinculación porque existen posibilidades relativamente fáciles de volver a ingresar. Pero son recientes las investigaciones cualitativas o de registro de las experiencias estudiantiles, hay más desarrollo con estadística. En estas investigaciones está muy presente los postulados de la sociología francesa de los años '70. Entonces, aparece ahí una confirmación y una reconfirmación, que los estudiantes con menor capital cultural son los que abandonan las carreras y las instituciones universitarias. Por eso nos resultaría de interés que nos compartiera algunas reflexiones sobre los estudios más ligados al "éxito para-dojal": analizar las experiencias de estudiantes provenientes de sectores con bajos capitales culturales que llegan a la universidad y permanecen en sus estudios. Poner el foco en aquello que parecería ser la excepción a la regla e intentar responder la pregunta ¿cómo hacen para permanecer? nos parece que puede iluminar aspectos de esos procesos que permitirían una democratización de la universidad.

BC: Es la cuestión de la movilización, no de la selección. Lo que llamo movilización, no es en términos de motivación, no me gusta, porque el profesor que dice que hay que motivar a los alumnos, va a manipular algo para que alguno haga una cosa que no quiere hacer. Mi problema es diferente, la movilización es lo que podemos hacer para que nazca un deseo, que va a funcionar incluso cuando el profesor no va a estar en el aula. La cuestión de movilización fue levantada por la sociología, después como forma parcialmente crítica a la sociología de la reproducción, como movilización de la familia. Existen familias que se movilizan para el éxito escolar de los hijos, pero no es una condición suficiente, y a

veces existen jóvenes de medios populares que alcanzan éxito a pesar de la familia. La primera problemática fue la de la movilización de la familia. Lo que hice fue ampliar esa problemática a la movilización del propio alumno que remite a la cuestión del sentido, la atención entonces se muda, cambia, por el sentido ¿Por qué del sentido? ¿Cuál es el sentido, cuál sentido? El sentido que ese joven que entra en la universidad confiere a esa situación de entrar a la universidad. Incluso cuando viene de clase popular, muchas veces no tiene antes una idea un poco precisa de lo que es una universidad. ¿Qué sentido tiene para él? ¿Qué identidad él va a asumir? ¿Cómo él va a enfrentar el shock pedagógico y cultural? Existe un shock pedagógico para todos, inclusive para los hijos de clase media. Porque lo que se espera de un estudiante en la universidad no es lo mismo que espera de un alumno en la enseñanza media. Como dicen los alumnos más jóvenes de la escuela: "Hay que hacer lo que el profesor dice que hay que hacer". Tienen que escuchar en la escuela. Es decir, si la profesora explica bien, voy a aprender. La enorme mayoría de los jóvenes de la enseñanza media, incluidos los jóvenes de clase media, consideran que quien es activo en los actos de enseñanza-aprendizaje no es el alumno, es el profesor. Cuando llegan a la universidad, es diferente, pasa a ser explícito que el estudiante debe resolver el problema de aprender, el profesor es un recurso entre otros recursos. Es un choque cultural para todos los estudiantes, pero al ingreso tiene la dimensión social, inclusive con los jóvenes de las cuotas que sabemos que hay en Brasil. A veces rechazados por otros estudiantes o por los mismos profesores porque entraron por las cuotas. Socialmente es otro mundo. Pero, ¿cuál fuerza tiene el estudiante para enfrentar esa situación? ¿cuál fuerza da sentido? ¿cuál fuerza da deseo? Al final de cuentas ¿por qué él va a la universidad?. La misma cuestión, las mismas cuestiones básicas que hago en las investigaciones con jóvenes estudiantes, con alumnos más jóvenes, ¿cuál es el

sentido de ir a la escuela? ¿Cuál es el sentido de ir a la universidad? ¿Cuál es el sentido de aprender o rechazar el trabajo en la universidad?

Todos los estudiantes encuentran otro mundo. En investigaciones, incluidas las que están hechas en Brasil, se pide a los estudiantes, a los alumnos que escriban un texto a partir de lo que llamé un balance de saber, un inventario del saber: “desde que nací aprendí muchas cosas en la familia, en la escuela, en el barrio, en otros lugares, ¿qué es importante para mí en todo eso?” Lo que estoy esperando es que escriban textos. Generalmente las respuestas no pertenecen al dominio intelectual escolar, mucho menos profesional. Las respuestas en la enseñanza básica son de aprendizajes relacionales, afectivos, de desarrollo personal. Por lo tanto, verificamos en las universidades también. En Brasil particularmente, dos tercios de las respuestas, aproximadamente, remiten a aprendizajes de tipo relacional, de descubrir otro mundo, de aprender a respetar ideas contrarias, de tolerar a los otros. Preguntamos también en la universidad “lo que he aprendido en la universidad”. Detalle: 40% de respuestas de tipo intelectual, y 40% de tipo relacional, afectivo, desarrollo social. Pero depende de las asignaturas, hay una parte de las respuestas sociales, políticas y religiosas, más en geografía, ciencias sociales que en física. Eso significa que en nuestras universidades lo que los estudiantes, sea cual sea la clase social, responden es en términos de desarrollo personal, de cambio en la forma de ver al mundo. Probablemente, pero no verifiqué, el shock es mayor todavía en jóvenes de clases populares. Eso, aunque no continúen la carrera, yo considero que no fue tiempo perdido, que hubo aprendizaje, que vale la pena. Pero lo que no sé, solamente la investigación podría demostrarlo, es la parte de la frustración, y sería interesante saberlo.

Profesor cuando usted habla de esa dimensión social-política, ¿entra alguna respuesta en torno a lo

público? Porque quizás es muy común en nuestro sistema argentino que las investigaciones de aquellos que transitan por la universidad, y no finalizan o sí finalizan, rescatan cierta cultura en torno a lo público entendido como la intervención en un espacio público.

BC: Sí, sí, lo que el presidente Bolsonaro de Brasil llama “el marxismo cultural”. Yo digo, soy marxista cultural, tengo derecho de expresión, de pensamiento. Marxista cultural no es un defecto de fábrica. Vos sos marxista cultural entre comillas, porque para Bolsonaro el Papa también es marxista cultural, él llama marxista cultural toda idea a partir de la Revolución Francesa, incluida la Revolución Francesa. Es reaccionario en un sentido histórico. Los estudiantes dicen “aprendí cosas sobre la desigualdad social, participé de grupos de discusión”, a veces hasta religioso, no siempre, no para “preparar la revolución”, sino como una apertura sobre el mundo como espacio sociopolítico, ético, religioso, sobre ese debate que no había en la enseñanza media. Pero no es la respuesta más fuerte. En las respuestas no hay casi nada sobre lo profesional. Inclusive en ciencias, casi nada. Los estudiantes no están en la universidad para aprender un trabajo, están en la universidad para obtener un diploma. Sin embargo, obtienen otra forma de ver el mundo, de relacionarse con los otros. Es eso lo que muestran las investigaciones sobre la relación con el saber a partir de una posición epistemológica, metodológica, y en verdad también ideológica, que llamo de “lectura en positivo”. No analizar solamente la situación en términos de faltas, o que no se encuentra. Por ejemplo: decir, en Brasil, un “sin techo” o dormir en la calle no es el mismo discurso. El discurso es de forma mayoritaria un discurso negativo, es Bourdieu. Bourdieu no investigó a los alumnos fracasados. Él siempre investigó las grandes escuelas, al final dice que el estudiante fracasó porque no tiene el hábito del capital cultural de quienes tienen éxito. ¿Y qué tiene el que fracasa? No sabe. Mi lectura positiva consiste en preguntarlo. El fracaso, no es apenas



ausencia de éxito, el fracaso es también una experiencia que atraviesa la persona, que la interpreta, que la reacciona. Por lo tanto, respecto a quien hace un año, o dos años de universidad, y no va a continuar, mi lectura es en positivo e intenta entender lo que ha ocurrido en este año o dos años. Lectura en positivo a partir de lo que pasa, no lectura a partir de lo que falta. La sociología de la reproducción es fundamentalmente una lectura de las diferencias que habla sobre lo que falta. No estoy diciendo que no falta nada, falta, pero hay otra forma de analizar la situación. El fracaso de cierta forma de no poder continuar lo entiendo, pero quiero saber también lo que pasa, lo que ocurre, la perspectiva de la relación con el saber. Considero que ese es el punto de diferencia de esa teoría. Esa forma de lectura lo que impone en términos metodológicos es recoger la palabra de los propios estudiantes, como es necesario recoger también la palabra de los profesores. No solo con las estadísticas, no rechazo las estadísticas, pero no es suficiente para entender lo que está ocurriendo. Esta es mi perspectiva con la que orienté tesis doctorales.

Y de esas orientaciones que ha realizado, ¿se puede caracterizar la relación que establecen los estudiantes de la universidad con el saber en particular?

BC: Puedo emitir hipótesis como lo hice, puedo indicar algunos resultados que ya indiqué que parecen los más importantes, que no es una relación apenas intelectual, no es una relación con lo profesional. Para entender la relación con el saber hay dos trilogías: relación con el mundo; relación con los otros y relación consigo mismo. Y también esa relación siempre tiene una dimensión epistémica, una dimensión identitaria y una dimensión social, transversal.

Sobre la dimensión identitaria, qué estoy estudiando en la universidad y quién soy yo es una cuestión fundamental. Sobre la cuestión epistémica, aprender en la universidad ¿es hacer qué exactamente? ¿es repetir, memorizar como se hacía en la enseñanza media? Los profesores

universitarios no somos muy claros a propósito de lo que el estudiante debe ser capaz de mostrar, lo que da la prueba que él ha aprendido. No es nada evidente para el estudiante, hay que aprender a ser estudiante. Un estudiante, la primera cosa que tiene que aprender es a ser estudiante, es una idea ya antigua de la sociología norteamericana: la primera cosa que un estudiante de medicina tiene que aprender no es la medicina, la primera que él tiene que aprender es dónde se coloca en el hospital cuando el “gran profesor” lleva a los estudiantes al hospital. ¿Dónde encontrar la información? ¿Cómo saber si un sí es sí o es no? Cuando quiero hacer una pregunta, ¿puedo o no puedo? ¿Cómo funcionan las universidades? ¿Cuáles son las reglas fundamentales? ¿Cuáles son los modos de ser, lo que puedo hacer, lo que no puedo hacer? ¿Puedo abrir la computadora cuando el profesor está dando la clase? ¿Puedo o no puedo? ¿O puedo hacerlo con el celular? Entender que necesito ir a la biblioteca, que voy a fracasar sin los libros. Preciso tiempo para entender eso.

Lo que viene señalando la bibliografía es que cada vez es más necesario hacer explícito esas reglas de funcionamiento de la institución.

BC: Sí, porque cada vez el público es más popular, no tiene pre aprendizaje en la familia. En otros tiempos ya había entrado en la universidad el padre o la madre en menor medida, pero el padre que conocía la universidad conocía como mínimo las reglas. Ahora tenemos cada vez más estudiantes cuyos padres no han entrado en la universidad, no han entrado en la enseñanza media. Por lo tanto, precisamos ser cada vez más explícitos. Pero es imposible ser completamente explícito. ¿Cómo explicar cómo hacer para pensar? Ya en la enseñanza media en Francia, un profesor simpático dice: “Escriba lo que piensa sobre...” ¿decir lo que piensa es hacer qué? En el medio popular se refiere a dar una opinión. Entonces, ese estudiante obtiene una nota baja, porque pensar no es solo dar mi

opinión, es construir un discurso que lleva en consideración las posibles objeciones, etc. Tiene una nota baja y considera que la nota está baja porque el profesor tiene otra opinión. Significa que decir lo que piensa, lo que pedimos que los alumnos hagan, no es claro para ellos.

No estoy negando la desigualdad social, soy militante de izquierda, no la estoy negando. Pero no es porque es hijo de obrero que no vaya a lograr continuar en la universidad. No va a lograr continuar en la universidad porque no alcanzó a hacer lo que es necesario para continuar en la universidad. Pero no es una culpabilidad personal. No estoy dejando fuera la cuestión de la desigualdad social, estoy considerando que, para enfrentar la cuestión de la diferenciación social, tenemos que reflexionar sobre la realidad, y la realidad es que alguien aprende cuando se moviliza intelectualmente, y alguien fracasa cuando no se moviliza intelectualmente. Sea cual sea la clase social, pero después voy a tener que reflexionar, la clase social va a ser importante, pero no es un determinismo.

En Argentina hace unos años que las instituciones se han comprometido en desarrollar distintas acciones para que los sectores populares no solo ingresen sino permanezcan en la universidad. Varias de estas acciones están orientadas a hacer todo el tiempo explícito las reglas para construir el oficio de estudiante. La institución está muy presente, entonces nos preguntamos si ¿se corre el riesgo de construir una relación tutelar, cuando el espacio universitario tiene que ver con la emancipación y la autonomía? Nos encantará escuchar alguna reflexión suya al respecto.

BC: Entiendo bien eso a partir de las investigaciones que hicimos en el ciclo medio, hace doce o quince años, porque hay exactamente el mismo problema. Porque cuando la tarea es difícil ¿qué hace el profesor? Va a simplificar, simplificar, simplificar. Y simplifica tanto que, al final, no hay más saber, hay una tarea. Quien hace lo que la tarea exige, que es poco intelectual, va a tener éxito, el profesor va a considerar que

el alumno aprendió, pero en verdad el alumno no aprendió. Logró hacer lo que el profesor considera que es necesario para continuar los estudios. Pero fue tan simplificado que no aprendió. Es una pedagogía pobre para los pobres. Por tanto, nuestra dificultad es una contradicción permanente, estamos viviendo en las contradicciones. Cómo ayudar sin vaciar la formación de toda formación dejando apenas la tarea a ser hecha. Es exactamente el mismo problema a resolver en las escuelas de la periferia popular con alumnos de 12 y 15 años. Eso significa que ayudar no es renunciar a las exigencias. Ayudar es pensar el nivel de la organización de las exigencias sucesivas, pero renunciar a las exigencias no es la forma. No se aprende sin esfuerzo. El problema no es el esfuerzo, el problema es el esfuerzo para hacer una cosa que no tiene sentido. Aún no hablamos sobre eso: la universidad es un lugar donde se enseña contenidos. ¿Con qué sentido para el alumno? ¿El profesor tiene esa preocupación? Porque hasta ahora, nosotros hablamos de los estudiantes y ustedes no preguntaron nada sobre los profesores. ¿El profesor, cuando se trata del abandono, el profesor está fuera de la conversación? Es siempre así, el profesor está fuera de la conversación, el contenido está fuera de la conversación, sólo estamos hablando de los estudiantes. Pero la universidad es un lugar en el que los profesores intentan enseñar contenidos a los estudiantes. Por tanto, después de hablar de los estudiantes, creo que es interesante hablar también de los contenidos, de los profesores y de las formas como ellos enseñan.

Estoy intentando explicitar la problemática de la relación con el saber, sin culpar a los profesores. Porque después de los profesores está la institución, un conjunto. No se trata de culpar a nadie, pero se trata de reflexionar para cambiar el mundo. Reflexionar para cambiar el mundo, es hacer mucho más que lo que la sociología de la reproducción, es analizar el conjunto de la situación. ●



INGRESOS E INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD. CONFERENCIA DE VICENT TINTO

TRADUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE
SOLEDAD VERCELLINO

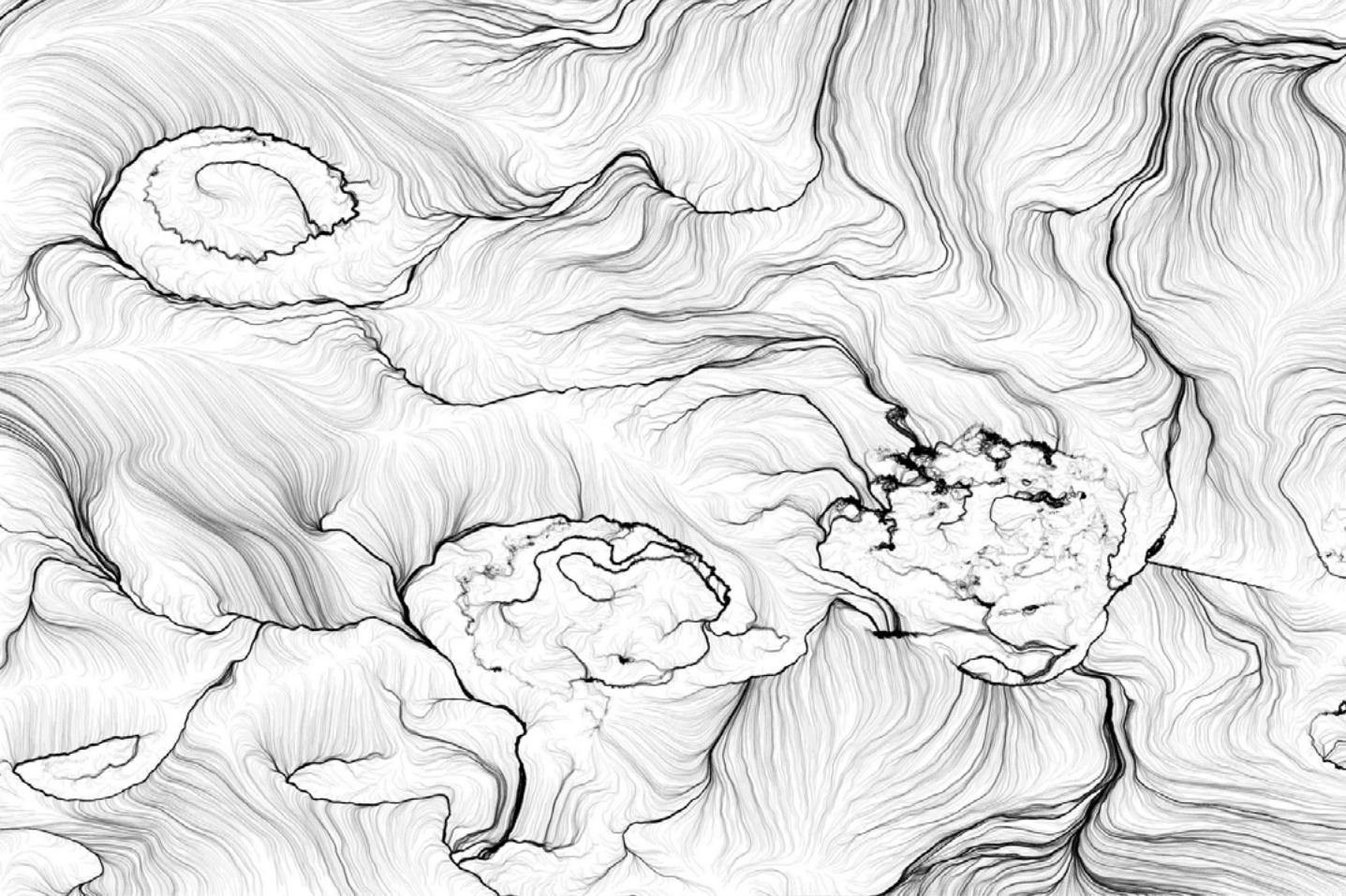
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO
NEGRO, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

Entre el 22 de febrero y el 05 de marzo del 2021 se desarrolló, bajo modalidad virtual en el contexto impuesto por la emergencia sanitaria por la sindemia del COVID 19, el Congreso Internacional “Ingresos e ingresantes a la Universidad”. Organizado por la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro y promovido y coordinado por equipos de investigación del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS), tuvo como objetivo generar un espacio de actualización, profundización e intercambio de conocimientos abogando por una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios.

El vasto campo de problemas que constituye el tránsito por el primer año de los estudios

universitarios ha ingresado a la agenda de la investigación educativa internacional y nacional hace varias décadas dando lugar a una abundante literatura que explora esa problemática. Y también está presente en las agendas de políticas públicas e institucionales, con mayor fuerza, al menos en Argentina, en los últimos 15 años.

En el marco del Congreso, a lo largo de dos semanas, se desarrollaron ocho paneles a cargo de 30 académicos argentinos, uruguayos, brasileños, colombianos, chilenos, franceses. También se presentaron y discutieron unas 60 ponencias en nueve mesas de trabajo. Colegas de veintidós universidades argentinas, de tres universidades colombianas, de cuatro universidades brasileñas y dos universidades uruguayas compartieron resultados de investigación, sistematizaciones de prácticas y reflexiones



sobre la propia experiencia como docentes del primer año e, incluso como estudiantes. En el Repositorio Institucional Digital de la UNRN están disponibles los registros audiovisuales de todas esas comunicaciones: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7414>

Las áreas temáticas abordadas fueron varias, como tantas aristas tiene el problema de los inicios en la universidad. Se analizaron y discutieron los diseños de políticas específicas para promover el acceso y la permanencia en los estudios universitarios (descentralización territorial, dispositivos de acompañamiento estudiantil, como tutorías, becas, los cursos y otros dispositivos de ingreso, las políticas de cuotas, etc.), se analizó la complejidad de la implementación de las mismas y de la gestión de ese tiempo inaugural, más aún en contextos de masividad.

También la enseñanza en el primer año fue un tópico abordado, en particular, el problema epistémico, didáctico y político de la persistencia de formas descontextualizadas y atomizadas de transmisión; la alfabetización académica y científica como saber fundamental de los inicios, la innovación en los recursos a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación y la pregunta por el vínculo pedagógico, por los fenómenos transferenciales y afectivos que interjuegan en la enseñanza y el aprendizaje.

Otro aspecto abordado fue el reconocimiento, desde una perspectiva de interseccionalidad, del carácter plural del estudiantado (jóvenes, adultos mayores, mujeres, gestantes, estudiantes trabajadores/as, indígenas, negros/as, gitanos/as, migrantes, rurales, personas con discapacidad y un largo etcétera).

Se ha insistido en evitar lecturas que homologuean diferencias con déficit y puesto de manifiesto la tensión entre las acciones de discriminación positiva y la reificación de esas diferencias.

La extensión universitaria también tuvo un lugar en el congreso, reivindicando la tradición argentina y latinoamericana y su rol de estrategia de formación integral y dispositivo de enriquecimiento de la experiencia académica en el primer año y, por lo tanto, promotor de la afiliación del estudiantado.

El congreso cerró con un panel y varias comunicaciones sobre articulación con la escuela secundaria, en donde se enfatizó en el desafío de sistematizar las experiencias de diálogo inter niveles que se vienen desarrollando promovidas desde las políticas educativas o surgidas de iniciativas particulares de universidades o docentes. Se puso en relevancia el espacio transicional que ese diálogo debe acompañar, ese *entre* la escuela secundaria y la universidad, abogando para que el mismo se constituya en un espejo para las instituciones de educación superior, que nos devuelva la mirada hacia nosotros mismos, para pensar qué puentes tender que faciliten la transición de un nivel educativo al otro.

Finalmente, el impacto que tuvo en la experiencia del primer año la suspensión de la asistencia a las universidades y la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje durante el 2020 fue una problematización que atravesó la mayoría de las comunicaciones.

La conferencia central de este evento estuvo a cargo del Prof. Vincent Tinto, Profesor Emérito de la Universidad de Syracuse, NYC. Para quienes nos preocupa el problema de las trayectorias educativas en el nivel superior, Tinto es una referencia ineludible, un *clásico*, en el sentido que en torno a su obra, sus definiciones, se congregan acuerdos cuasi paradigmáticos de la comunidad científica sobre la problemática que nos convoca.

En su conferencia, Tinto ubica al problema de la retención de los/as estudiantes universitarios como una preocupación nacional en EEUU por su impacto en el mundo del trabajo y al primer año de la universidad como clave para su logro. Alrededor del 40% de los estudiantes que no se gradúan “se van antes del inicio del segundo año, y algunos de los que se van en el segundo año son resultado de lo que sucedió o no sucedió en el primer año”, sostiene.

Para el abordaje de este problema propone recuperar la perspectiva del estudiante e interrogarnos por su motivación, por aquello que los/as motiva a perseverar en los estudios universitarios. Definirá que esa motivación queda cifrada en como en la experiencia del primer año se modelan su percepción sobre la propia capacidad para afrontar con éxito los desafíos de la universidad, su sentido de pertenencia a esta nueva institución y su discernimiento sobre la relevancia de aquello que estudia.

En esa dirección propone que las universidades promuevan diversos y tempranos programas de apoyo académico, no independientes sino suplementarios al cursado de las materias, como son los grupos de apoyo. Para abordar el sentido de pertenencia sugiere programas de apoyo social y la revisión del curriculum del primer año, en particular en la forma en que se enseña, para que el estudio tenga sentido. El foco aquí está en la enseñanza y en las condiciones organizacionales y académicas que habilitan nuevas formas de enseñanza (aprendizaje a partir de problemas, conformación de comunidades de aprendizajes, entre otras).

El lector encontrará una traducción de dicha conferencia en este número de la revista. La misma será recuperada, junto a una selección de conferencias, paneles y ponencias en el libro “Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios”, que será presentado ante la Editorial de la Universidad Nacional de

Río Negro y compilaremos con la Dra. Paula Pogré (UNGS).

Los inicios de los estudios universitarios continúan interpelando a las universidades y a los/as universitarios/as, configuran un campo de problemas fructífero para las ciencias de la educación y son la ocasión para la producción de reflexiones y sistematizaciones de prácticas docentes e institucionales. Más aún, constituyen un analizador para las Universidades, en el sentido que provocan el desvelamiento de las mismas como instituciones educativas, muestran su estructura, las relaciones no explicitadas, las culturas subyacentes y la producción de subjetividad que allí se habilitan. Y es por ello que los inicios resultan una ocasión para mirarnos más allá de ese tiempo, una oportunidad para pensarnos integralmente como instituciones comprometidas con ese bien público y social, derecho humano universal y responsabilidad de los Estados que es la educación superior.



Es un honor que me hayan pedido hablar hoy sobre un tema que concierne tanto a nuestro país como a los vuestros, a saber, la retención de nuestros/as estudiantes universitarios/as. Para nosotros, esto es una preocupación nacional, ya que impacta en la educación de nuestra fuerza laboral.

Al igual que ustedes, también vemos el primer año de la universidad como fundamental para la retención de los/as estudiantes. Sin embargo, la deserción en el primer año suele ser alta. En Estados Unidos sabemos que de todos/as los/as estudiantes que salen de la universidad sin un título, alrededor del cuarenta por ciento o más se van antes del inicio del segundo año, y algunos de los que se van en el segundo año son resultado de lo que sucedió o no sucedió en el primer año. No es de extrañar entonces que nos reunamos hoy para explorar lo que sabemos sobre la persistencia de los/as

estudiantes y lo que las universidades pueden hacer durante el primer año para promoverla.

Entonces, ¿qué sabemos sobre cómo afecta el primer año de universidad a la persistencia de los/as estudiantes? La respuesta es, depende. Específicamente, depende de la perspectiva que adoptes para estudiar esa persistencia. ¿Es la perspectiva de la universidad o la del estudiante?

Permítanme explicar.

Durante años, la investigación sobre la perseverancia del estudiantado ha adoptado la perspectiva de la universidad, que se pregunta qué puede hacer para retener a más estudiantes. Otra forma es tomar la perspectiva del estudiante, ver la universidad con sus ojos. Aunque es comprensible que las universidades se pregunten cómo pueden retener a sus estudiantes, esta no es la pregunta que hacen los/as propios/as estudiantes. Ellos/as se preguntan qué pueden hacer para persistir. Las dos perspectivas, la de la universidad y la del estudiantado, aunque relacionadas, son diferentes. Refieren a diferentes temas y dan lugar a distintas acciones.

Comprender lo que significa la persistencia para el/la estudiante comienza con darse cuenta de que el término “persistir”, o su forma adjetiva “persistente”, es una forma de referir a la motivación del estudiante. Desprovisto de todo el lenguaje elaborado de la teoría, uno se queda con la conclusión de que la motivación es clave para la persistencia. En pocas palabras, los/as estudiantes deben querer persistir y estar motivados para hacerlo, de lo contrario, hay pocas razones para que gasten el esfuerzo y, a veces, recursos considerables para perseverar. Esto no significa que la habilidad no importe. Importa. Pero lo hace solo para quienes quieren persistir. Tampoco significa que no haya otros factores que afecten la perseverancia del estudiantado. Existen. Pero la mayoría de estos, como las responsabilidades familiares o laborales y las emergencias financieras, son eventos externos que alejan a los/as estudiantes de la



perseverancia. No son el resultado directo de su experiencia en la universidad.

Entonces, ¿qué aprendemos sobre las raíces de la motivación del estudiante cuando adoptamos su perspectiva? Aprendemos que las experiencias de los/as estudiantes en el primer año influyen en su motivación para persistir porque modelan tanto su percepción de su capacidad para tener éxito, también conocida como autoeficacia, como su sentido de pertenencia y su percepción de la relevancia de los estudios. Cada una de estas cuestiones son el resultado del compromiso de los estudiantes con la universidad, sus estudiantes, profesores/as y administradores/as y con el plan de estudios que se les pide que estudien. Pero no es el compromiso per se lo que afecta la motivación, sino las percepciones de los/as alumnos/as sobre su compromiso y el significado que extraen de ello. Para comprender cómo la experiencia del primer año afecta la motivación de los estudiantes, primero debemos entender sus percepciones sobre sus propios compromisos y los significados que extraen de ello durante el primer año.

¿Cómo afectan la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la relevancia percibida a la motivación del/ de la estudiante? Para responder a esta pregunta, pasamos primero a la autoeficacia.

La autoeficacia se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para tener éxito en una tarea particular o en una situación específica. No se hereda, sino que se aprende de experiencias pasadas y actuales. Es maleable. Puede cambiar a medida que cambian las experiencias de los/as estudiantes en la universidad, especialmente durante el primer año. Lo que importa para nuestra conversación es que los/as estudiantes que creen o llegan a creer que pueden tener éxito en una tarea educativa en particular, se involucrarán más fácilmente en esa tarea, dedicarán más tiempo a ella y se esforzarán más en completarla. Por el contrario,

los estudiantes que cuestionan o llegan a cuestionar su capacidad para tener éxito como resultado de sus primeras experiencias se desanimarán y, a menudo, se retirarán cuando surjan desafíos.

El sentido de pertenencia refiere a la percepción de un estudiante de ser un miembro aceptado de la universidad, cuya participación es valorada por otros estudiantes, profesores y administradores. Puede referirse a la comunidad universitaria más grande o a una o más comunidades académicas y sociales más pequeñas dentro de la universidad. Los estudiantes que se perciben a sí mismos como pertenecientes tienen más probabilidades de estar motivados para persistir debido a la conexión entre el sentido de pertenencia y su compromiso con la universidad o la comunidad particular en la que participan. Por el contrario, los estudiantes que se ven a sí mismos como no pertenecientes, como no valorados por otros, encontrarán pocas razones para quedarse, poco sentido de lealtad u obligación con la universidad.

Debo señalar que los estudios sobre la persistencia de estudiantes culturalmente diversos a menudo usan el término “validación” así como sentido de pertenencia. Lo hacen como una forma de enfatizar la importancia de que la presencia de los estudiantes en el campus y en las aulas sea validada por otros, especialmente por quienes imparten la clase; que su voz importa. Al enfatizar la validación, teóricos como Laura Rendón destacan el papel fundamental que juega la cultura universitaria en la formación del sentido de validación de los estudiantes. Una cosa es que se tolere la presencia de los estudiantes en el campus, y otra es que se valore su presencia y se valide su voz como contribución al diálogo del aprendizaje.

Finalmente, las percepciones de los estudiantes sobre el currículo, específicamente sus percepciones sobre la relevancia que tiene lo que están estudiando para los asuntos que les conciernen, también influyen en la

motivación. Esto pasa porque los estudios que son vistos como irrelevantes van a socavar el esfuerzo del estudiante. Un estudiante puede cuestionar razonablemente el sentido de invertir el tiempo y el esfuerzo necesarios para completar su título cuando ve poca relevancia en sus estudios. Aunque algunos, si no muchos, estudiantes persistirán debido a los beneficios económicos percibidos de obtener un título universitario, el hecho de hacerlo afecta al corazón de la misión principal de la universidad, a saber, el aprendizaje.

¿Por qué la autoeficacia del estudiante, el sentido de pertenencia y la relevancia percibida del plan de estudios son importantes en el primer año de universidad? Son importantes porque pueden socavar la motivación de los/as estudiantes y, a su vez, el compromiso posterior en sus estudios y hacia los otros en la universidad. Juntos sirven, con el tiempo, para debilitar la voluntad de los/as estudiantes de continuar estudiando. Como me dijo un estudiante, “¿por qué debería gastar mi tiempo y recursos limitados cuando hay pocas posibilidades de que pueda tener éxito en una universidad que me dice que no pertenezco a ella y donde encuentro poca relevancia en lo que estudio?”

Entonces, ¿qué pueden hacer las universidades para mejorar la motivación de los/as estudiantes para persistir durante el primer año y, a su vez, promover la retención?

En primer lugar, las universidades deben centrarse en garantizar, lo mejor que puedan, que los nuevos estudiantes sientan que pueden tener éxito en la universidad y que tienen las habilidades para hacerlo. Eso requiere, entre otras cosas, que las universidades inviertan en una variedad de programas de apoyo académico para nuevos estudiantes. Si bien se admiten algunos/as estudiantes que necesitan apoyo académico, muchos otros luchan durante el primer año para adaptarse a las crecientes demandas de los estudios universitarios. Dicho

esto, está claro que la provisión de apoyo académico temprano, a veces tan pronto como el verano anterior al ingreso a la universidad, puede mejorar el rendimiento académico de los/as estudiantes. En la medida en que lo haga, también puede mejorar su percepción sobre su capacidad para triunfar y, a su vez, su motivación para perseverar.

Aunque la mayoría de las universidades ofrecen servicios de apoyo académico, como tutorías en el campus o centros de apoyo académico para estudiantes, muchos/as estudiantes que tienen dificultades o experimentan un fracaso temprano ven erróneamente el comportamiento de búsqueda de ayuda como una admisión de que no están “hechos” para los estudios universitarios. Otros/as estudiantes piensan erróneamente que son los únicos de la clase que tienen dificultades. Atribuyen sus dificultades a sus propias deficiencias percibidas, no a la situación en la que se encuentran. Otros/as buscan apoyo demasiado tarde en el semestre para mejorar sus calificaciones, a menudo cuando se acercan los exámenes finales. En respuesta, las universidades no solo deben dejar en claro que las dificultades académicas son parte integrante de la experiencia del primer año, sino que también deben brindar apoyo académico temprano en el primer año antes de que las dificultades de los/as estudiantes socaven su motivación. Esta es la razón por la que un número cada vez mayor de universidades está utilizando sistemas de alerta temprana que identifican qué estudiantes necesitan apoyo al principio del primer año.

Para hacer frente a los problemas de la baja aceptación de los servicios de apoyo ofrecidos por parte de los estudiantes, las universidades deben dejar de depender únicamente de programas de apoyo académico independientes que requieren que los estudiantes busquen ese apoyo. En cambio, deben brindar un apoyo adaptado a las demandas de los cursos/materias, en particular aquellos que tienen





altas tasas de reprobación. Una forma de hacerlo es mediante el uso de lo que se denomina “instrucción suplementaria”, en la que las secciones o grupos de apoyo más pequeños se reúnen después de la clase, a veces inmediatamente después de que termina la clase. Los dictan docentes auxiliares o estudiantes que se han destacado en el curso en un año anterior. Su propósito es proporcionar asistencia específica para el curso y las habilidades de estudio y aprendizaje necesarias para satisfacer con éxito las demandas de la asignatura. En tales cursos, es más probable que los estudiantes accedan al apoyo, debido al vínculo claro entre los aportes que reciben en las secciones complementarias y el desempeño en la materia. Abunda la evidencia de que cuando se implementa correctamente, los/as estudiantes de asignaturas que emplean instrucción suplementaria tienen calificaciones más altas que estudiantes similares en cursos que no lo hacen.

En segundo lugar, para abordar el sentido de pertenencia de los/as estudiantes, las universidades deben invertir en una variedad de programas de apoyo social durante el primer año, especialmente aquellos que ayudan a los/as ingresantes a comprometerse con otros/as estudiantes y desarrollar un sentido de pertenencia. Al igual que ocurre con la adaptación académica, no pocos estudiantes nuevos luchan por adaptarse a la vida social de la universidad. No siempre es fácil conocer gente nueva y hacer amigos. En respuesta, las universidades han desarrollado una gama de programas, comenzando desde la orientación, que están diseñados para construir comunidades de estudiantes. En la medida en que lo hagan, pueden promover un sentido de pertenencia y, a su vez, la motivación para persistir. Pero que los estudiantes perciban estas comunidades como inclusivas depende del entorno cargado de valores en el que ellos se encuentran.

Desafortunadamente, no todos los entornos universitarios, especialmente entre los estudiantes, incluyen a todos/as los/as estudiantes.

Finalmente, las universidades deben revisar su currículum del primer año, si no en el contenido, en la forma en que se enseña. La relevancia de lo que se les pide a los/as estudiantes que estudian en el primer año no siempre es evidente, al menos no para ellos/as. A menudo, los/as estudiantes se preguntan por qué se les pide que estudien cierto material cuando ven poca relevancia en el mismo. Tomemos, por ejemplo, los cursos generales del primer año. Aunque el material puede ser relevante, los profesores a menudo no explicitan la forma en que es relevante. Proporcionan poco contexto que llevaría al estudiante a comprender por qué es importante el contenido del curso. Sin embargo, está claro que la percepción de los/as estudiantes sobre la relevancia del contenido específico del curso mejora cuando está claramente vinculado a un problema o cuestión significativa. Una forma de hacerlo es mediante la utilización del aprendizaje basado en problemas y proyectos que requieren que los/as estudiantes apliquen el contenido del curso para resolver un problema significativo o completar un proyecto significativo. Cuando se hacen bien, estos métodos tienen una serie de beneficios, entre los que se encuentran el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el aumento de la retención de conocimientos a largo plazo.

Además, cuando se utilizan junto con técnicas de aprendizaje cooperativo, mejoran el compromiso social y académico de los/as estudiantes y, a su vez, tanto el aprendizaje como la persistencia.

Permítanme sugerir que las comunidades de aprendizaje de primer año que incluyen apoyo académico pueden proporcionar una forma coherente de abordar todos estos problemas. Para entender por qué esto es así,

primero debo aclarar qué son las comunidades de aprendizaje cuando están completamente implementadas. Desafortunadamente, muchos programas que se describen a sí mismos como comunidades de aprendizaje son poco más de dos o, a veces, tres cursos en los que los/as estudiantes se matriculan conjuntamente y tienen poca o ninguna conexión. Si bien las comunidades de aprendizaje requieren la matriculación conjunta, también requieren que los cursos en los que los/as estudiantes se matriculen estén vinculados por un tema, problema o proyecto que conecta los cursos de la comunidad de aprendizaje para que el aprendizaje en un curso esté vinculado a lo que se está aprendiendo en los otros cursos. Hacerlo proporciona un mecanismo para el desarrollo de un entorno de aprendizaje interdisciplinario que estructura las experiencias de los estudiantes de manera que les permita ver el mismo tema, problema o proyecto, a través de múltiples lentes disciplinarios.

Una de las más importantes de estas experiencias son aquellas en las que los estudiantes trabajan juntos en grupos colaborativos como miembros iguales. Los estudiantes forman comunidades académicas y sociales de aprendizaje más pequeñas dentro de la comunidad de aprendizaje, en las que encuentran significado y pertenencia. Trabajando juntos, tienen que aplicar lo que están aprendiendo a un problema o proyecto significativo y convertirse en aprendices interdependientes cuyo aprendizaje está conectado con el de sus compañeros.

Para desarrollar tales comunidades de aprendizaje, aquellos que enseñan en las mismas también deben trabajar juntos para vincular sus cursos individuales. Mejor aún, tienen que desarrollar un marco pedagógico y curricular común para la comunidad de aprendizaje, marco que especifique un conjunto de resultados de aprendizaje esperados para los cursos y una serie coherente y estructurada de experiencias educativas compartidas que

permitan a los/as estudiantes alcanzar esos resultados. En efecto, los/as profesores/as deben formar su propia comunidad de aprendizaje en la que aprenden unos/as de otros/as y desarrollan una filosofía compartida sobre el aprendizaje de los/as estudiantes, que reconoce el potencial de todos/as para prosperar y aprender.

Cuando se implementa de esta manera, se ha demostrado que las comunidades de aprendizaje tienen una serie de resultados académicos y sociales positivos que influyen no solo en lo que aprenden los/as estudiantes, sino también en cómo aprenden. No es el menor de esos resultados el apoyo que los/as estudiantes encuentran dentro de la comunidad de aprendizaje que les permite superar los desafíos sociales y académicos que encuentran con frecuencia en el primer año. Comparto la voz de una estudiante de primer año de origen desfavorecido que entrevistamos, sobre sus experiencias en una comunidad de aprendizaje y cómo le permitió aprender y continuar frente a condiciones a menudo turbulentas. Ella dijo:

En la comunidad de aprendizaje nos conocíamos, éramos amigos, discutíamos todo de todas las clases. Sabíamos las cosas muy, muy bien porque lo discutíamos mucho. Tuvimos discusiones sobre todo ... fue como una balsa corriendo por los rápidos de mi vida.

Para ella y otros/as estudiantes de la comunidad de aprendizaje, el apoyo académico y social surgió de las actividades de aprendizaje colaborativo de la comunidad de aprendizaje. Alude a aprender cosas “muy, muy bien” mientras gana apoyo para continuar ante condiciones a veces turbulentas; apoyo que a menudo es difícil de proporcionar por parte del equipo docente. Ese apoyo también la ayudó, a ella y a muchos/as de sus compañeros/as de clase, a manejar el estrés en su vida y a hacer la transición a la universidad como lo hace una balsa sobre aguas turbulentas.



Otro estudiante de una comunidad de aprendizaje cuyos miembros eran de diferentes orígenes raciales y étnicos dijo;

Creo que se debería educar a más personas de esta forma. Quiero decir porque es bueno. Aprendemos no solo cómo interactuar entre nosotros, sino con otras personas de diferentes razas, diferentes tamaños, diferentes colores, todo diferente. Quiero decir que simplemente lo hace mejor ... no solo aprendes más, aprendes mejor“.

Para este estudiante y muchos de sus compañeros/as de clase, la diversidad de la comunidad de aprendizaje les permitió escuchar las voces de los/as estudiantes que de otra manera no escucharían y aprender cómo otros/as entendieron un tema, problema o proyecto que se estaba abordando en esa comunidad. En un sentido muy real, los/as estudiantes llegaron a comprender cómo su aprendizaje se enriquece con la inclusión de las voces de otros/as estudiantes de diferentes orígenes y orientaciones. Esto es lo que el estudiante quiso decir al decir “no solo aprendes más, aprendes mejor”. Es un aprendizaje fundamental si

queremos construir sociedades más inclusivas y equitativas.

Déjenme cerrar.

La importancia de las percepciones de los/as estudiantes a la hora de moldear su motivación y, a su vez, su persistencia en los estudios, es solo una de las razones por las que las universidades que buscan mejorar la retención y al mismo tiempo mejorar la equidad, deben mirar el tema de la persistencia a través de los ojos de todos sus estudiantes.

Necesitan comprender cómo los diferentes estudiantes dan sentido a sus experiencias. Una de las ventajas de hacerlo es que no solo les dan voz a los/as estudiantes, sino que también plantea preguntas más claramente sobre cómo las experiencias de los/as estudiantes de diferentes razas y etnias, procedencia socioeconómica, orientación de género y migrantes influyen en su persistencia. Para mejorar la perseverancia al tiempo que abordan cuestiones de equidad, las instituciones deben tomar en serio las voces de todos/as sus estudiantes, no solo de algunos. Deben preguntarse no solo qué deben hacer para ayudar a los/as estudiantes a persistir, sino también qué deben hacer para llevarlos a querer persistir. ●



EN MEMORIA DE ALCIRA ARGUMEDO

Decimos Alcira Argumedo y se dibuja en nosotras una sonrisa. No falla. Decimos, en general, Alcira, nos referimos a ella por su nombre de pila, aunque no hayamos tenido una relación cercana y no terminamos de pronunciar esa *a* final que ya se está dibujando una sonrisa. Cosa llamativa que ocurre cuando evocamos su nombre, al que ligamos invariablemente con esa docente inolvidable que, siempre con un saco tipo *blazer* o un *sweater* en los hombros, daba clases magistrales en aulas colmadas de estudiantes en las sedes de MarceloT o de Tucumán de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en los tempranos 2000.

Acaso la sonrisa que nos invade al pronunciar el nombre *Alcira* sea (o así nos gustaría que sea) la huella de la sonrisa que ella portaba infaliblemente. Y aunque la vida no siempre le fue amable, Alcira sonreía, sonreía mucho. Llevaba esa sonrisa tan suya a todos los lugares a los que iba: a las aulas universitarias (donde la conocimos), a las charlas y debates en los que siempre aceptaba participar (como ha narrado Paula Abal Medina¹), a los estudios de radio y los sets de televisión (a menudo entrevistada por su compromiso con diversas causas, en el último tiempo particularmente con la protección de los recursos naturales), al Congreso (donde se desempeñó como diputada nacional por la Ciudad de Buenos Aires), en su casa (cuando, sin conocernos, amablemente nos recibió en 2019 para la realización de una entrevista para el ciclo “Pioneras. Mujeres de la sociología argentina”² y mantuvo su sonrisa hasta el final del encuentro, a pesar del cansancio por las largas horas de grabación). La sonrisa como una huella de lo vivo.

Esa (su) sonrisa quedó retratada en una bellísima foto de juventud, en la que se la ve de perfil, con los ojos achinados, sonriendo ampliamente. Alcira nos compartió esta imagen de

1. En “Argumedo, la socióloga rea que estuvo en todas partes”- https://www.eldiarioar.com/opinion/argumedo-sociologa-rea-estuvo-partes_129_7895340.html

2. La entrevista a Alcira Argumedo se encuentra disponible en: <https://www.rumbosur.org/pioneras/argumedo/>

Foto 1



Fuente: Backstage de entrevista.
Ciclo Pioneras (abril 2019)

Foto 2



Fuente: Archivo personal
de Alcira Argumedo.

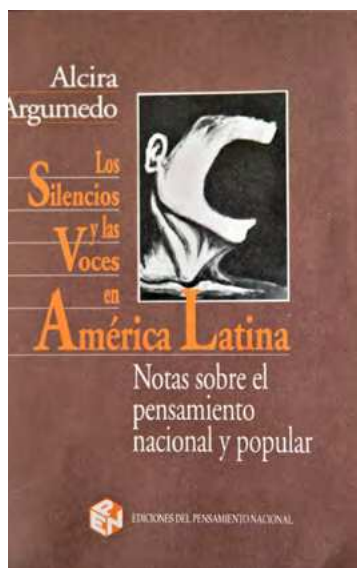
su archivo personal, junto con los recortes de diario que su padre había pegado pacientemente durante años en un álbum en los que “*la piba Argumedo*” era noticia por sus logros como nadadora de competencia, la pasión adolescente que la trajo de Fisherton, Rosario a Buenos Aires a fines de los años `50 y que dejaría de lado por nuevas pasiones, la sociología, la militancia política.

Alcira, que provenía de una familia de clase media acomodada, con una infancia más cercana al mundo de la naturaleza y el deporte, que al de los libros o la política decía que haber entrado en el año 1959 a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA era como “*haber llegado a Marte*”. La sociología le abrió un mundo nuevo. Recordaba con mucha comicidad los esfuerzos que por entonces hacía por aprender nombres de autores o músicos desconocidos, por adquirir el gusto del cigarrillo o por comprender el lenguaje de los pasillos de la universidad. Lejos de la falsa modestia, de quien sería luego una de las sociólogas más reconocidas, Alcira narraba la experiencia de una verdadera transformación subjetiva.

Eran años de ebullición política y cultural en la Argentina y en la Universidad, *nuestros años sesentas*. Si las biografías nos permiten leer algo sobre la historia, la de Alcira hace particularmente visibles muchas de las transformaciones de la sociedad argentina de entonces: el ingreso masivo de las mujeres a la universidad, la “*peronización*” de los/as jóvenes de las clases medias. Traduce además muchos de los debates teórico-políticos de la época, tanto en las militancias (¿cómo pensar la relación entre el peronismo y las izquierdas?; ¿Qué lugar tiene la revolución en una sociedad como la Argentina y qué formas posibles se pueden ensayar para lograrla?; ¿Cómo se vinculan los saberes universitarios y populares?), como en las disciplinas sociales (¿Qué es y qué debe ser la sociología en América Latina?).

Esa joven Alcira participó en la primera huelga de la carrera de sociología para combatir el “*empirismo abstracto*” y exigir una sociología que piense en y desde la realidad latinoamericana. Egresó de sociología y decía con orgullo ser la egresada número 28. Militó dentro del peronismo en el barrio Kolynos (Berazategui, Buenos Aires), que consideró siempre su verdadera formación política. Estudió intensamente la historia de América Latina en un grupo de estudios coordinado por José Luis Romero y Gregorio Selser, para luego conocer sus pliegues en un viaje iniciático por Bolivia, Perú y Ecuador.

Todo ello le permitió convertirse en una socióloga singular o, mejor, en una cientista social. Alcira construía diagnósticos y observaba tendencias sociales (que consideraba siempre también económicas, culturales y políticas), con una gran capacidad para leer e interpretar datos, de reconstruir el presente a partir de retazos aparentemente lejanos de la historia, en contra de las miradas parroquiales o burocráticas que muchas veces atraviesan a la profesión. Ejerció la sociología desde ángulos diversos: trabajó dentro de la CONADE y luego del INDEC, planificando y coordinando encuestas; fue una lúcida investigadora del CONICET y de diversas Universidades públicas.



Pero Alcira sostenía que uno de los grandes placeres que le dió la sociología fue la docencia. El legado de la Alcira docente es una marca imborrable para generaciones de estudiantes que tuvimos el privilegio de tener a Alcira como profesora en la cátedra *Teoría social latinoamericana*. El programa de esa materia acercó a muchísimos estudiantes con su lectura sobre José Martí, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Arturo Jauretche, José María Arguedas, Saúl Taborda, José Carlos Mariátegui, Raúl Scalabrini Ortiz y la lista sigue e incluye a la propia Alcira Argumedo, porque allí leímos por primera vez *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ese libro que Alcira publicó en 1993 y que condensa años de lectura, de reflexión, de militancia. Un texto que recupera y continúa gran parte de los debates de las Cátedras Nacionales, la disruptiva experiencia que Alcira compartió junto a otrxs intelectuales como Horacio González, Roberto Carri, Susana Checa, Jorge Carpio, entre otrxs, y que fue interrumpida por el golpe de Estado y el posterior exilio en México.

Alcira fue también una destacada oradora y polemista (donde la sonrisa se convertía en una herramienta de combate). La escuchamos en mesas redondas y jornadas de debate hasta sus últimos días. Realizó memorables intervenciones en el Congreso Nacional, donde se desempeñó como diputada en

dos períodos. Pero su rol como diputada nacional no la alejó de su asidua participación en los más diversos encuentros, donde siempre estaba dispuesta a abrir su agenda. Hasta su última aparición pública en abril de 2021 siguió defendiendo, posiblemente como nadie, la soberanía

nacional sobre la hidrovía del río Paraná. Más de unx piensa que esa hidrovía debería llevar su nombre como legado y bandera. Alcira Argumedo falleció el 02 de mayo de 2021.

Foto 3



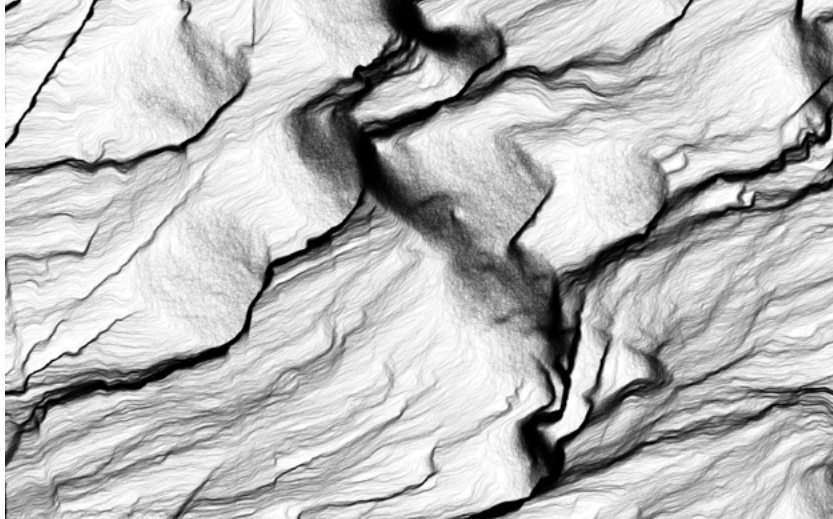
Fuente: Retrato por Pablo José Rey (abril 2019)

Fue una docente extraordinaria, una intelectual firmemente comprometida con el pensamiento y con los recursos de América Latina, una incansable militante política. La recordamos con afecto, gran admiración y gratitud por su enseñanza. Y deseamos que su gran legado intelectual sea insumo de seminarios, de discusiones, e intercambios. Que ruede Alcira, su sonrisa, por pasillos y programas. Que sea cada vez más leída, para seguir aprendiendo de los silencios pero también de una de las voces más comprometidas que pensó América Latina y sus dilemas.

Finalmente, diremos que esta no es una memoria construida desde la intimidad de un vínculo sostenido en el tiempo, sino de un extraño sentimiento de cercanía a partir de contactos infrecuentes pero inolvidables. Alcira tenía esa cualidad, esa capacidad de ser cálida y generosa con tres relativas desconocidas. Lo transmitió con su sonrisa. Una sonrisa amplia, pícara, entusiasta, jovial, apasionada, imborrable. Alcira Argumedo es para siempre.

ANA BLANCO, EVANGELINA CARAVACA
Y MARÍA SOLEDAD SÁNCHEZ

SOCIÓLOGAS. REALIZADORAS DEL PROYECTO
AUDIOVISUAL “PIONERAS. MUJERES DE
LA SOCIOLOGÍA ARGENTINA”: [HTTP://
WWW.RUMBOSUR.ORG/PIONERAS/](http://www.rumbosur.org/pioneras/).



EN MEMORIA DE JUAN CARLOS DEL BELLO

El 19 de julio ppdo. falleció de un paro cardíaco en la ciudad de Viedma Juan Carlos del Bello. Sin dudas, fue uno de los principales actores de la vida universitaria de nuestro país de los últimos 30 años, por las consecuencias que sus actos y decisiones han tenido en las prácticas cotidianas de nuestras universidades.

Juan Carlos del Bello nació el 5 de junio de 1951 en Mar del Plata, pero cuando tenía cinco años, su familia se radicó en General Roca e hizo la primaria y la secundaria en escuelas públicas de esta ciudad. Su padre fue el primer odontólogo en el Hospital Zonal de Allen. Después, inició sus estudios en la entonces Universidad Provincial de Neuquén, luego Universidad Nacional del Comahue (UNCO); fue cofundador de la Línea Estudiantil Nacional, primera agrupación estudiantil peronista de la región y luego se incorporó al Peronismo de Base; se recibió de Licenciado en Desarrollo y Programación Económica; hizo un curso de posgrado en Economía y Planificación Regional en la Universidad Nacional del Sur y se incorporó como docente en la UNCO, de donde en marzo de 1975 fue expulsado junto a un centenar de colegas por el Rector interventor Remus Tetu. En septiembre 1976, partió a Costa Rica exiliado, donde permaneció hasta 1984 y realizó su actividad profesional, especializándose en temas de Ciencia y Tecnología; fue profesor invitado en universidades públicas, ejerció cargos en la gestión pública en el área de planificación y fue asesor del primer programa en Ciencia y Tecnología del PNUD en Costa Rica.

En 1984, Del Bello regresó a Argentina como parte del Programa de Repatriación de Científicos de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT), obtuvo una beca del *International Development Research Center* (IDRC) de Canadá, para trabajar en una investigación sobre agricultura pampeana, en el Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración (CISEA), bajo la dirección de Martín Piñeiro, y fue reincorporado como docente en la UNCO. En 1987 formó parte del grupo de investigadores que, con la dirección de Daniel Chudnovsky, creó el Centro de Estudios Internacionales (CEI) y trabajó en la SECYT. Se incorporó al Peronismo Renovador, a los equipos técnicos del Partido Justicialista de la Capital Federal y participó en la Fundación

Andina, que conducía Octavio Bordón, a quien asesoró en la formulación de una nueva ley de promoción industrial.

En 1989, durante el gobierno de Carlos Menem, se desempeñó primero en la Secretaría General de la Presidencia y luego, en el Ministerio de Economía, donde fue designado subsecretario de Estudios Económicos. En esta función formuló y negoció el primer préstamo con el BID (PMT I) destinado a la Modernización Tecnológica, que dio lugar a la creación del Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) y asesoró al entonces diputado nacional Jorge Rodríguez, a cargo de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación, en el proyecto que fuera sancionado como Ley de Promoción y Fomento a la Innovación Tecnológica (Ley 23.877).

En 1993, fue designado primer Secretario de Políticas Universitarias y condujo un proceso de transformaciones en el sistema universitario argentino que, en gran medida, siguen vigentes. Este proceso estuvo orientado por la agenda internacional de la educación superior, que hacían suya los organismos de crédito internacionales, pero que también adoptaron países de alto desarrollo que no dependían de estos organismos, como Francia y Alemania, por citar dos. Esta agenda internacional para la educación superior tenía ejes muy definidos: la diversificación de las fuentes de financiamiento y la introducción de sistemas de evaluación y acreditación, que respondían al ideario neoliberal, por cual el Estado dejaba de tener un control directo y burocrático sobre las universidades y pasaba a tener un control indirecto, a través de agencias intermedias, que asegurarían la calidad universitaria y condicionarían el financiamiento.

Como parte de este proceso, la gestión de Del Bello impulsó la sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior y puso en marcha una serie de programas, como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), que financió reformas en las universidades; el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores, que en un primer momento ordenó la investigación en las universidades y jerarquizó a los docentes-investigadores, más allá de otros resultados no deseados, y el Sistema de Información Universitaria (SIU), que desarrolló de modo colaborativo una serie de aplicaciones informáticas para la gestión universitaria. Sin lugar a dudas, la novedad más importante de la LES fue la creación de la CONEAU, que si bien en un principio pudo ser sospechada y resistida, rápidamente ganó legitimidad en el sistema universitario argentino y contribuyó a mejorar la calidad de los posgrados, las carreras reguladas, las universidades existentes y, también, frenar la creación de universidades privadas sin evaluación previa de sus

proyectos institucionales. La LES también prevé que las universidades pueden cobrar tasas por los servicios educativos, lo que no tuvo ningún efecto a nivel del grado por el enorme peso que tiene la gratuidad en nuestro sistema universitario.

Del Bello después de ocupar el cargo de Secretario de Políticas Universitarias, en 1996 fue designado al frente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT) y durante su gestión se creó la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, que administra diversos fondos, con recursos del Tesoro Nacional y del crédito externo, e implementa distintos instrumentos de promoción de la Ciencia y la Tecnología.

En el año 2000 fue designado miembro de la CONEAU por cuatro años; fue Director del INDEC entre el 2002 y el 2003; en el 2007 elaboró el proyecto de creación de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y en el 2008 fue nombrado Rector organizador de esta nueva universidad, de la que luego fue Rector electo por los períodos 2011– 2015, 2015 – 2019 y 2019 – 2023. En estos años de gestión al frente de la UNRN, Del Bello le imprimió a esta Universidad un fuerte compromiso con el desarrollo local, la innovación y la inclusión y, a la vez, ocupó en varias oportunidades distintos cargos en el Comité Ejecutivo del CIN.

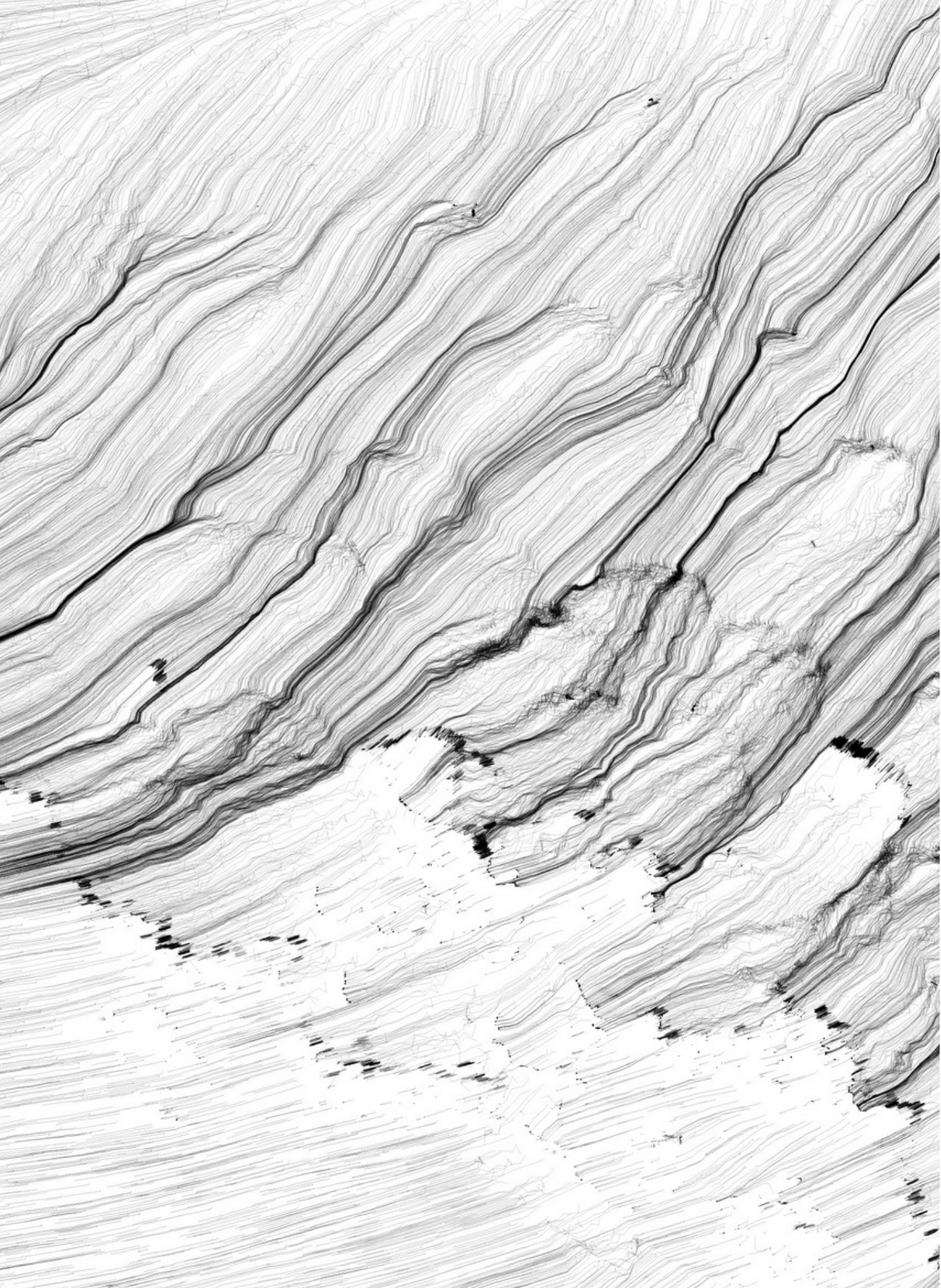
En lo personal, tuve la oportunidad de trabajar en la Secretaría de Políticas Universitarias durante la gestión de Del Bello y recuerdo el liderazgo que ejercía sobre su equipo de gestión; la notable capacidad de trabajo que desplegaba en largas jornadas; el exhaustivo conocimiento que adquirió en breve tiempo de la problemática universitaria, que era reconocido por especialistas y autoridades universitarias y el entusiasmo con el que encaraba las medidas que impulsó.

Con motivo de su fallecimiento, los testimonios de quienes lo trataron son coincidentes al destacar la pasión y el compromiso con la que defendió sus ideas y propuestas y, también, el profundo conocimiento que tuvo de las cuestiones universitarias y de ciencia y tecnología.

En la UNRN, en el sistema universitario y en el de ciencia y tecnología se va a extrañar a este hacedor incansable, que va a seguir entre nosotros por los cambios e innovaciones que introdujo en los ámbitos en los que actuó. ●

DANIEL TORIBIO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS



Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global

Boaventura de Sousa Santos

CLACSO, Buenos Aires, 2021. 327 pp.

¿Por qué descolonizar la universidad? Es una pregunta pertinaz que de Sousa Santos nos invita a cuestionarnos, pues, “la Universidad, tal como la conocemos, surgió en la Baja Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval” (Tünnermann, 2003, p. 15) modelo que fue implementado en América Latina a través de la colonización y que provocó la modernización de esta institución. Boaventura de Sousa Santos en *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global* cuestiona la constitución de la *universidad*, pues fue fundada en la racionalidad occidental monoepistémica. En consecuencia, invita al lector a deconstruir y aportar en la transición paradigmática en que se encuentra la universidad del siglo XXI.

El libro tiene tres partes desarrolladas en siete capítulos. En el prólogo de Sousa Santos establece las líneas maestras que orientan la lectura por medio de preguntas paradigmáticas como: ¿Cuáles son las principales cuestiones que plantean tanto la epistemología como la sociología del conocimiento sobre los tipos de conocimiento que se producen y reproducen en la universidad? ¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrentó la universidad durante los últimos 40 años y que hoy enfrenta más que nunca? ¿Es posible descolonizar la universidad?

En la primera parte titulada “Preparando el escenario para el debate” (capítulo 1 y 2), el lector podrá encontrar de manera detallada los argumentos necesarios para comprender por qué la universidad está atravesando un proceso de cambio paradigmático influido por factores internos y externos. De esta manera, en el capítulo uno, se ofrece una crítica epistémica a la estructura del conocimiento científico (factor interno) que fue abanderada por la universidad moderna, pues el modelo de racionalidad implantado desde el siglo XVI pretendía ser universal, global, en oposición al sentido común. Este modelo paradigmático sustenta su verdad en el rigor matemático y la reducción de la complejidad. Sin embargo, el autor advierte que este modelo está atravesando una crisis profunda, por ello, no es posible discutir la

universidad como institución sin cuestionar los tipos de conocimiento que se producen en ella. Asimismo, el lector podrá hallar la caracterización de la ciencia como occidental, capitalista y patriarcal y el cambio necesario de un nuevo sentido común a la luz de las consecuencias y vacíos que ha dejado la ciencia moderna (paradigma emergente) sustentado en el *topos* de un discurso argumentativo nuevo y más solidario.

En el capítulo 2, el autor nos invita a adentrarnos en la crítica a las implicaciones del conocimiento científico eurocéntrico (factores externos) desde la epistemología del sur. De este modo, se pone en entredicho el alcance de los meta relatos modernos (libertad, igualdad, fraternidad y dominio de la naturaleza) y señala que las epistemologías del sur desafían a las epistemologías dominantes e invocan otras ontologías, en lugar de la *universalidad* promueve la *pluriversidad*. Así, el lector comprenderá por qué el *sur* es el problema y el *norte* es la solución, pues la colonialidad del conocimiento (como la del poder, agrega el autor) son instrumentos para ampliar y reforzar las opresiones causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

En la segunda parte del texto titulado la "Universidad como terreno en disputa" (capítulo 3, 4), el lector podrá encontrar la génesis de la crisis que atraviesa la universidad. Para el autor la crisis es vista como la potenciadora de una nueva reforma universitaria democrática y emancipadora. Esta crisis se plantea desde tres planos íntimamente relacionados: crisis de hegemonía, crisis de legitimidad y crisis institucional. De Sousa Santos plantea posibles salidas como la globalización contrahegemónica, la creación de una nueva institucionalidad y la pluriversidad (ecología de saberes) ante el asedio que vive la universidad desde el exterior como del interior.

Y también nos ofrece pistas sobre los cambios que tienen que hacer la institución en su dominios: docencia, investigación y extensión.

En el capítulo 4, el lector comprenderá por qué la universidad está atravesando un periodo de transición paradigmática, en donde según de Sousa Santos enfrentamos problemas modernos para los que no existen soluciones modernas. El autor propone preguntas paradigmáticas para desatar el debate y repensar a la *universidad* en su conjunto e imaginar futuros alternativos. Los cuestionamientos que se realizan invitan a pensar los desafíos para la universidad que evidencian un futuro incierto, señalo los más importantes: ¿Cómo se puede refundar la misión de la universidad en un mundo globalizado, un mundo en el que la soberanía estatal es cada vez más una soberanía compartida o simplemente una elección entre diferentes tipos de interdependencia o dependencia, y en el que la idea misma de un proyecto nacional se ha convertido en un obstáculo para las concepciones dominantes del desarrollo global? ¿Cuál es el lugar o la especificidad de la universidad como centro de producción y difusión del conocimiento en una sociedad con muchos otros centros de producción y difusión del conocimiento? ¿Podemos seguir llamando universidad a una institución que solo produce conformistas competentes y nunca rebeldes competentes, y que solo considera el conocimiento como una mercancía y nunca como un bien público? ¿Por qué algunos de los principales esfuerzos de reforma fuera de Europa eligieron el siguiente lema: *Ni Bolonia, ni Harvard*? ¿Es posible estandarizar los procedimientos y criterios en las diferentes culturas universitarias sin eliminar la diversidad y la innovación? Según la distribución geopolítica

de los rankings, ¿la jerarquía entre las universidades acentuará o más bien atenuará las jerarquías entre los países europeos? ¿Las universidades periféricas y semiperiféricas estarán encargadas de resolver el problema del analfabetismo, mientras que las universidades centrales tendrán el monopolio del conocimiento altamente calificado? ¿Cuál es el futuro de la responsabilidad social si la extensión se reduce a un recurso o a una carga para recaudar recursos financieros? ¿Es el proceso de Bolonia una respuesta creativa a las demandas neoliberales unidimensionales o, por el contrario, una forma de imponerlas a través de un proceso europeo transnacional que neutraliza la resistencia nacional? ¿Está la universidad preparada para refundar la idea del universalismo sobre una base nueva e intercultural?

Finalmente, en la tercera parte titulada “Los caminos de la pedagogía para la liberación: de la universidad a la pluriversidad y subversidad” (capítulo 5, 6 y 7), se analiza el desconocimiento y la invisibilización de uno de los fundadores de las ciencias sociales, de la misma forma, examina los desafíos que enfrenta la universidad encaminada a la descolonización y desmercantilización, pues la pluriversidad y subversidad delinean el camino a seguir. En capítulo 5, de Sousa Santos indaga por qué Ibn Jaldún es el fundador no reconocido de las ciencias sociales (su idea de cambio social, sociedad rural y urbana no fueron tomados en cuenta) y señala entre las razones que la ciencia moderna occidental ha estado relacionada con el proyecto de capitalismo y colonialismo modernos asentada en los tres pilares fundamentales: el racionalismo, la idea de progreso y el universalismo.

En el capítulo 6, el autor da pistas para avanzar en la descolonización de la universidad

tanto en el sur global como en el norte global, pues, el capitalismo, el eurocentrismo y el colonialismo están presentes en el ser, hacer y deber ser de la universidad que está interpelada por movimientos contradictorios de abajo hacia arriba (derecho a la educación universitaria) y de arriba hacia abajo (capitalismo global). Un ejemplo de este proceso es la participación del Islam en la cultura y la universidad occidental y la descolonización del conocimiento a través de la ecología de saberes y la traducción intercultural.

En el capítulo 7, el autor plantea ejemplos de universidades polifónicas (universidad que ejerce su compromiso de manera pluralista) comprometidas con las luchas sociales. Caracteriza las universidades polifónicas de tipo 1 (pluriversidad) y 2 (subversidad) como ejemplos de que si es posible avanzar en la transformación paradigmática de la *universidad* en busca de la justicia cognitiva global, en palabras de Boaventura de Sousa Santos “no necesitamos alternativas; necesitamos un pensamiento alternativo de alternativas”.

En definitiva, el aporte más significativo de esta obra está en mostrarnos por qué la universidad está en crisis y cómo este fenómeno es una oportunidad para deconstruir el ser, el hacer y deber ser de la misma. Además, el autor demuestra que es posible convertir la crisis en una oportunidad para cambiarla en un sentido plural, emancipador y liberador. ●

ÁNGEL JAPÓN GUALÁN

PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD
DE CUENCA (UC), APRENDIZ DE
LA MEDICINA SAGRADA.

Higher education in the next decade. Global challenges, future prospects (2021)

Edited by Heather Eggins, Anna Smolentseva and Hans de Wit.

Brill Sense, Leiden Boston /USA (pp 362)

El libro aborda el tema de la educación superior en la próxima década y es el resultado del programa Fulbright desarrollado entre los años 2001 y 2010, llamado *New Century Scholars Group*. En la introducción Patti McGill Peterson y Philip Altbach, describen estos conceptos. El grupo de investigadores de la nueva centuria, focalizó su producción sobre la educación superior global y fueron un ejemplo de trabajo colaborativo, comprometido con la producción y el análisis de los temas centrales a nivel global-mundial. Este volumen en particular, publica los resultados de ese proyecto que contribuye a la comprensión de los problemas que enfrenta la educación superior en el mundo.

Heather Eggins, Anna Smolentseva and Hans de Wit, en el primer capítulo retoman cuestiones publicadas en el 2007, y explican cuestiones tan relevantes como la transformación de la profesión académica, la reproducción de las inequidades sociales tanto en el acceso como en el egreso, el rol de la educación superior en la cohesión social, el incremento de la movilidad estudiantil, el desarrollo del

modelo de universidad de investigación a nivel global, las tendencias cambiantes en cuanto al financiamiento y, en particular, la estratificación institucional –referida a todas las áreas y los niveles de la educación superior– que se fue profundizando en los últimos años.

Además, se incluyen otros temas como la gestión más orientada hacia las economías de mercado en los distintos modelos de gobierno de las universidades mundiales y la expansión de la internacionalización. Obviamente, el nuevo fenómeno de la pandemia, trajo consecuencias en las perspectivas futuras del mercado de empleo, la pérdida de ingresos institucionales derivados de los aranceles estudiantiles y los consecuentes problemas de financiamiento de la educación privada así como cambios en las técnicas de enseñanza y aprendizaje (modos virtuales e híbridos), también en la naturaleza del trabajo académico y el concepto de bien común respecto de la educación superior está siendo reexaminado.

El libro en su conjunto, publica los resultados de 14 investigadores sobre el total de 30 participantes de todo el mundo del mencionado programa Fulbright de cara a la tercera década del siglo XXI. Los principales desafíos que se mencionan cuando se publicaron los resultados de la primera camada en el 2007, siguen estando muy activos en la actualidad a nivel global: la masificación, la transformación de la educación superior como un bien público en un bien privado, la economía del conocimiento y las nuevas tecnologías. Se preveía que la internacionalización iba a debilitar el papel de los estados nacionales en cuanto a la planificación de la estructura de la educación superior. Sin embargo, los estados nación siguen teniendo un peso relevante, por ejemplo, la reubicación

de la Universidad de Budapest en Viena, la dificultad para acceder al visado en los Estados Unidos y Europa para los estudiantes de América Latina, o las relaciones entre China y los Estados Unidos, están afectando la fluidez respecto de la movilidad académica y la internacionalización de la educación superior en todas las regiones.

A estos rasgos dominantes, se agrega una tendencia omnipresente en todos los sistemas mundiales caracterizada por la “creciente estratificación” a nivel institucional y en la profesión académica. Universidades y profesores de bajo prestigio (contratados temporariamente con bajas calificaciones y poca experiencia docente) comparten la oferta junto a instituciones de élite e investigadores top en sus áreas de investigación y conocimiento.

Sin embargo, el desafío más importante que enfrenta la educación superior a nivel mundial es la pandemia del COVID-19. Afecta y afectará todas las dimensiones sociales y económicas sin tener certezas sobre cuáles serán las consecuencias a mediano y largo plazo: a las ya existentes inequidades de acceso digital a las nuevas tecnologías, se profundizan las diferencias generacionales, la ausencia de prácticas en los laboratorios de informática, junto al colapso económico que reduce las posibilidades de empleo de los graduados de la educación superior, la declinación de la movilidad estudiantil internacional, etc.

Con respecto a la estructura del libro, se divide en 5 partes y 2 apéndices. La primera parte, se ocupa de la *Profesión Académica*. Nelly Stromquist escribe un capítulo muy atractivo sobre la *Crisis de los profesores universitarios: desafíos externos e internos a la profesión académica*. La autora aborda el problema de la medición de la productividad

académica basada en “big data” y biométrica. Concluye que el desempeño académico no es tenido en cuenta como indicador de productividad a pesar de haber transcurrido casi 15 años desde los primeros resultados. Las condiciones de trabajo precarizadas de los profesores contratados sumadas a los magros salarios han debilitado los valores académicos, el sentido de pertenencia e identidad y el logro del bien común que encarnaba el valor supremo de la educación superior en su conjunto. El segundo capítulo de Heather Eggin y Elisabeth Lillie, se titula *En busca de la equidad de género: la educación superior y la investigación en la Unión Europea*. Las autoras escriben con una perspectiva histórica sobre la inequidad de género en la profesión académica en el contexto europeo. A pesar de los documentos y programas que desde 1957 han consolidado cambios al respecto, las autoras reconocen que las mujeres todavía predominan en los puestos más precarios de tiempo parcial equivalente al posicionamiento de la mujer en el mercado de empleo europeo en general. Y el tercer capítulo se titula *Prospectiva de la Internacionalización, avance y equidad de género en las universidades danesas*, escrito por Carol Colatrella y Kirsten Gomard.

La segunda parte se ocupa del *Acceso*. A los fines de la comparación con los sistemas de ingreso latinoamericanos y, en particular argentino, resultan particularmente interesantes los capítulos de Michael Bastedo *Admisiones Holísticas (evaluaciones integrales del perfil del candidato) como un fenómeno global* y el capítulo de la investigadora brasileña Elizabeth Balbachevsky: *El impacto de los distintos regímenes de aprendizaje en la inclusión social*. La autora analiza uno de los temas clave para comprender el problema de la equidad educativa: la doble ruta de la educación superior diferenciada en torno a la educación

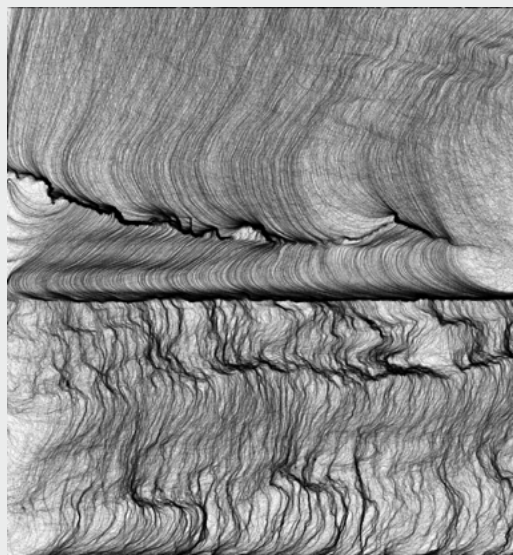
técnica/tecnológica versus la educación superior. Ambas rutas combinadas dan lugar a cuatro regímenes de aprendizaje en relación al grado de inclusión social que promueve cada uno.

La tercera y cuarta parte se ocupan de *Problemas de Gobierno y el rol de la Universidad en la sociedad* y *La dinámica público/privado en la educación superior* respectivamente. La quinta parte presenta las *Dimensiones Internacionales de la Educación Superior* con dos capítulos escritos por Hans de Wit y Philip Altbach. Ambos autores abordan los desafíos que esta dimensión –promovida por los acuerdos de Bolonia en el contexto europeo y por las recomendaciones del Banco Mundial en América Latina de los 90’s– enfrenta a la hora de hacer balance y medir los impactos de las promesas neoliberales. Argumentan que la creciente globalización de la década pasada combinada con las demandas de la *economía del conocimiento* conlleva un enfoque de la internacionalización de la educación superior más estratégico y geopolítico. Su abordaje histórico contextualizado, explora tendencias y tensiones, brindando una perspectiva positiva sobre los pasos a seguir para que la internacionalización sea aprovechada en clave cooperativa, cosmopolita y colaborativa con el nuevo orden mundial.

Los editores de este volumen, finalmente destacan el papel del Programa Fulbright que logró afianzar la producción académica de investigadores del mundo, consolidar sus intercambios y colaboraciones entre sí y favorecer publicaciones con una mirada comparada e internacional. ●

MARCELA MOLLIS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL



Un largo viaje por América Latina. Invención, reproducción y fundadores de las ciencias sociales

Helio Trinidad

Clacso, 2021.

El libro que reseño a continuación no es un libro para leer “de un tirón” o de principio a fin como un *continuum*. Al igual que otros libros de autores de su misma generación –como lo hizo Antonio Teodoro en un libro que también reseñé hace poco–¹ este libro es un poco racconto de la vida del autor, una reflexión de larga data (20 años y más de trabajo en este caso) y una larga experiencia que se refleja en el título: un largo viaje por América Latina.

También es largo el libro: son más de 1700 páginas que refleja muy en parte las más de 400 entrevistas realizadas por el autor y sus colaboradores a fin de asir las ciencias sociales en la región.

Decía que no es un libro para leer de corrido, sino que es un libro para consultar en distintas oportunidades y recomendar su lectura según las necesidades de quien creamos pueda

enriquecerse conociendo la historia intelectual a través de sus protagonistas.

La selección de biografías, como forma de reconstruir una o unas escuelas de pensamiento, es un abordaje historiográfico presente en otras investigaciones contemporáneas tales como algunas que ha llevado a cabo Sandra Carli y que ha publicado en el texto denominado: En torno a la profesión académica. Una incursión en biografías de profesoras e investigadoras de humanidades y ciencias sociales de la Universidad de Buenos Aires (1983-2016) *Mujeres, saberes y profesiones* Un recorrido desde las ciencias sociales (Argentina, siglo XX).

La selección de autores es mayoritariamente masculina y salvo por los agradecimientos a colaboradoras del libro, el impacto de investigadores (varones) ha primado en su configuración del campo de las ciencias sociales latinoamericanas.

La organización de los capítulos en períodos históricos y países facilita al lector la recurrencia según algún tipo de interés particular. El énfasis principal está en la sociología brasileña donde la recurrencia a autores conocidos resulta evidente. Toda selección implica exclusiones y el libro trata de hacer justicia –a través de la extensión del mismo– con los nombres ausentes. Por propia deformación y autoreferencia resulta para mí imprescindible lamentar la falta de referencia a Alberto Guerreiro Ramos considerado para algunos el padre de la sociología brasileña.²

La sobreponderación de la preeminencia de FLACSO y también la de CLACSO como

1. Ver <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5056>

2. ver <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/208>

definitorios para la comprensión de la sociología latinoamericana de los años 60 no es nueva y se tornó recurrente en la literatura que describe el período estudiado.

La influencia de la sociología europea, especialmente francesa no es problematizada sino descripta especialmente en términos virtuosos posiblemente influenciados por su experiencia personal de formación de posgrado.

Las referencias a autores con cortas biografías que preceden el análisis de alguno de sus textos pueden ser una buena brújula para estudiantes que se inician en los estudios sobre el pensamiento latinoamericano y una buena guía para orientar futuras lecturas. Como decimos en Buenos Aires, Helio Trinidad procura que “nos pique el bichito” de la curiosidad por un autor o un texto y con ello dar paso a la profundización con otras lecturas que él mismo recomienda.

La descripción de acontecimientos vividos o destacados por el autor como significativo tales como eventos académicos o espacios de formación resultan ilustrativos de una intensa vida académica, aspectos de color que el libro logra transmitir especialmente para aquellos que están comenzando a surfear en la misma.

El papel de las dictaduras militares se cuela en todos los intersticios y rendijas del texto de Helio Trinidad. Su impacto en la reflexión sociológica fue trascendental y se encuentra presente en el texto a cada instante.

La referencia a autores “de carne y hueso” permite transportar al lector al sentimiento de emoción que en cada encuentro previo, durante y posterior a las entrevistas embriagó al autor.

El crecimiento exponencial y la expansión de los posgrados en Brasil y en toda latinoamérica también es reflejada en el libro como una

rueda gigante que fue quizá arrasando con autores y textos que se han invisibilizado. Su destaque a Orlando Fals Borda así como a otros protagonistas menos citados hoy otorga una valía muy grande al libro.

Las imágenes, como las portadas de libros o revistas y otros de gran relevancia no son meras ilustraciones sino un material de interés para comprender la escritura epocal que relata Trinidad.

La militancia, el movimiento estudiantil y la participación política aparecen en el libro como intrínsecas a las tareas del intelectual latinoamericano.

La curiosidad de quien pregunta reviste una grata emoción. Incluso podría pensarse que, en términos metodológicos o didácticos, las entrevistas que componen el libro pueden ser un modelo a seguir por la naturalidad que fluye en las mismas y que otorga al entrevistado una invitación a la conversación.

Todas las entrevistas denotan un conocimiento previo del autor y las repreguntas en forma semiestructurada –presumiblemente– dan solvencia a una respuesta producto de una pregunta calificada realizada por un conocedor del tema indagado.

El libro es sin duda una contribución a reconstruir de a trozos la historia intelectual de América Latina vivida en primera persona. ●

JUDITH NAIDORF

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

La interpelación del espejo: La Directora, una serie sobre la mercantilización y la diversidad en el capitalismo académico

Introducirse en la serie *La Directora* (*The Chair*, Netflix) significa entregarse a una especie de parodia tragicómica en la que la academia y su cultura universitaria son puestas en cuestión.

La primera escena, que muestra a la nueva directora del departamento de literatura norteamericana de la ficticia universidad Pembroke de Estados Unidos ingresando a su oficina y desplomándose en su silla de escritorio, representa, sin duda, la pincelada inicial del contenido de la historia que se contará.

Interpretada por Sandra Oh, actriz canadiense de ascendencia surcoreana, la directora Ji Yoon Kim enfrenta varios desafíos a la vez. Desde una posición subalterna que ha conquistado el poder, esta primera mujer de una minoría étnica en la dirección del departamento pretende infructuosamente atender las necesidades de todos los claustros, acompañar las transformaciones sociales de la época y dirigir a un grupo heterogéneo de colegas que tienen intereses distintos.

La trama gira en torno a varios tópicos encarnados en distintos roles: la directora, docentes nóveles, en la mediana edad y adultos mayores, estudiantes críticos y un conjunto de

tecnócratas conforman así la “jungla” académica a través de la que se logra visibilizar la mercantilización universitaria impuesta por el capitalismo académico norteamericano.

La Dra. Kim reúne en su personaje una multiplicidad de aristas: es una mujer de 46 años descendiente de coreanos y madre soltera adoptiva de una niña mexicana; situación que permite a la serie introducir el sincretismo cultural de la globalización en un país cosmopolita. Es una docente universitaria que ha dedicado su vida a su carrera académica y que ha llegado a ser directora de un departamento universitario que carece de poder y presupuesto. Es amiga de sus colegas e intenta acompañarlos en sus reivindicaciones. Y, finalmente, es una docente que ha sido doblemente estigmatizada, por ser mujer y coreana, y que sin disimulo pretende revertir esa situación para las generaciones futuras bregando por la introducción en su departamento de la diversidad de género, étnica y generacional. Desafío que inevitablemente no logra alcanzar en el marco de una universidad del noreste de Estados Unidos con supremacía blanca.

El claustro docente muestra las tensiones entre un grupo de profesores en edad de jubilarse que no acepta el necesario retiro, un docente en crisis por cuestiones personales que motiva el descontento estudiantil por una humorada desacertada sobre Hitler y una docente joven afrodescendiente que tiene formación y empatía con los estudiantes pero un cargo precario.

Los profesores en edad de retirarse son desvalorizados por una cúpula universitaria entregada a los contribuyentes y ex alumnos que hacen aportes para mantener la casa de altos estudios. Hacedores de carreras impolutas con

todos los diplomas alcanzados, estos docentes se sientan sobre sus puestos sin deseo ni actualizaciones, transmitiendo un saber que si bien no cambia con el tiempo podría ser enseñado con nuevas estrategias pedagógicas. La longevidad es mostrada como un problema crítico para la universidad, pues estos docentes tienen poca matrícula, y se resisten a aggiornarse a una nueva época, en la que las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) adquieren primacía, e interpelan y comienzan a cumplir un rol hostigante para quienes no se apropian de ella.

El personaje construido por Bill, un profesor de mediana edad que está en crisis debido al fallecimiento de su mujer y la partida de su hija para estudiar en otra universidad, resulta controvertido, en tanto se muestra a la vez vulnerable por su situación familiar pero seguro de su posición docente en una universidad en la que impera la incertidumbre. Su buen desempeño de otros años es cuestionado por los estudiantes luego de una humorada desafortunada sobre la figura de Hitler. Las idas y vueltas del proceso de destitución de este docente echan luz sobre las burocracias administrativas y los vericuetos legales cuando el neoliberalismo impera en las aulas.

La figura de Yaz representa, sin duda, el eslabón más débil de la carrera académica. La joven afro descendiente con una trayectoria formativa prominente es subvalorada por sus colegas en edad de retirarse y por los tecnócratas de la gestión de esta universidad, que no llegan a comprender sus métodos de enseñanza y no se interesan por su retención como recurso formado para el departamento de literatura norteamericana. Los intentos de la Dra. Kim por ascenderla y hacerle un lugar y el apoyo de

sus alumnos resultan infructuosos frente a una cultura académica que no está preocupada por la diversidad.

Por otra parte, la serie refleja a los estudiantes como un grupo que reivindica la multiculturalidad y la igualdad racial y genérica; derechos que no interesan al claustro docente en el marco de una universidad de profesores blancos y prestigiosos que no pretenden modificar el statu quo. Sus interpelaciones se expresan a través de asambleas y haciendo uso de las TICs y las redes sociales para denunciar, reclamar, organizarse y dar sus batallas. Sus luchas están además avaladas por el pago de sus matrículas a la universidad, situación que los pone en un lugar de poder relativo que avala sus reivindicaciones.

Finalmente, se encuentran los tecnócratas de turno que no manifiestan demasiado interés ni con los contenidos enseñados, ni con las carreras docentes de los antiguos profesores forjadas por años de estudio y entrega a la universidad, ni con la diversidad cultural, ni con los esfuerzos de la Dra. Kim por atender las múltiples necesidades de los claustros. Su preocupación es el financiamiento universitario a como dé lugar, aun recurriendo a acciones que pueden desvalorizar la institución y los esfuerzos de muchos por construir una universidad prestigiosa.

La serie *La Directora* muestra, en síntesis, la forma en que el mercantilismo va permeando los distintos espacios universitarios, interpelando los roles, las carreras y los deseos de sus múltiples actores, a quienes resulta difícil encontrarse en el espejo que el capitalismo académico les propone.

Interpelación que puede hacerse extensiva a otros mundos universitarios, como el que

nosotros transitamos día a día, en el que si bien el mercantilismo no ha tenido semejante desarrollo, ha intentado colarse de diferentes maneras. ¿Es posible que el capitalismo académico sea desplegado en Argentina? Difícil es pensarlo en un contexto en que la Universidad forma parte de una política de Estado. Política que, como sabemos, exige a veces de manera apabullante, múltiples actividades (docencia, evaluaciones, direcciones, etc.) y otorga a cambio bajos salarios, ofrece aún inserciones ocupacionales con certezas y proyección, construidas sobre la base de la defensa de todos los claustros de la Universidad pública y gratuita, reivindicación que debe continuar para que el espejo no pueda interpelar la imagen y el deseo que se refleja en él. ●

LETICIA MUÑIZ TERRA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

El poder de la universidad en América Latina: un ensayo de sociología histórica

Adrián Acosta Silva

México: Universidad de Guadalajara; Siglo Veintiuno Editores; Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2020, 240 pp.

La historia de la universidad requiere de abordajes de larga duración en los que se contemplen las diferentes etapas que la institución ha atravesado desde su origen medieval. Además, resulta necesario considerar el contexto, con una mirada analítica que oscile entre lo micro y lo macro para lograr aproximarse a lo que caracteriza a la universidad y, a su vez, a cada caso en particular. Este es el recorrido que nos propone Adrián Acosta Silva, desde la creación de las primeras tres universidades latinoamericanas: la Universidad de Santo Domingo (1538), la Universidad de San Marcos (1551) y la Universidad de México (1551), en lo que hoy son la República Dominicana, la República del Perú y los Estados Unidos Mexicanos, respectivamente.

Adrián Acosta Silva, sociólogo, magíster y doctor en ciencias sociales, es actualmente profesor de la Universidad de Guadalajara y se ha dedicado al estudio de la educación superior de México y América Latina. Este libro reúne varias de sus producciones previas y particularmente se concentra en la reconstrucción de la trayectoria

sociohistórica de tres universidades icónicas. A partir de allí, presenta la complejidad del ámbito universitario y nos muestra los cambios y tensiones existentes desde el surgimiento de las universidades europeas hasta aquellas creadas a su semejanza en los territorios hispanoamericanos.

El abordaje de Acosta Silva trata de superar lo meramente disciplinar, integrando aportes de la sociología, la historia y la ciencia política para comparar las trayectorias socioinstitucionales de las universidades latinoamericanas. Para ello, considera cuatro periodos: la etapa colonial (siglos XVI al XVIII), la etapa republicana (siglo XIX), la etapa moderna (siglo XX) y la etapa contemporánea (último tercio del siglo XX y primeros lustros del siglo XXI). A partir de esta división temporal relata lo característico de cada época, considerando creencias, discursos y representaciones sociales formadas dentro y fuera del ámbito universitario. Su perspectiva pone especial énfasis en la configuración del poder, tanto en lo que concierne al gobierno institucional como al *poder social*, expresado a partir del rol de la universidad como formadora de nuevas generaciones, como ámbito para la investigación y también como espacio de producción y reproducción de élites políticas o sociales.

El libro se compone de dos partes: la primera se enfoca en una exposición sobre herramientas conceptuales para analizar la construcción del poder autónomo de la universidad. De esta manera se busca comprender la autoridad y legitimidad institucional, desde cuatro fuentes centrales: la legitimidad académica impulsada por el desarrollo intelectual; la legitimidad política vista desde el reconocimiento de la autoridad de la universidad; la legitimidad social, en relación con las representaciones que se tenga de la institución; y la legitimidad histórica, asociada al

pasado y la valoración de la trayectoria. La segunda parte describe los antecedentes europeos de la universidad, el peso que tuvieron en las primeras universidades latinoamericanas –en especial la Universidad de Salamanca– y las características contextuales e institucionales que se fueron configurando en diferentes momentos históricos.

Como indica el autor, la universidad es una institución compleja, por lo tanto, no es posible pensar en su historia de manera lineal y uniforme a lo largo del tiempo. Además de la organización interna y de las estructuras y políticas, cada universidad ha vivido las particularidades de su época. Así, pasaron de ser espacios heterónomos a autónomos con diferentes márgenes de manobra, según la relación que tuvieran con el poder eclesiástico, monárquico o estatal.

En la época colonial, las primeras universidades latinoamericanas se debatían entre el poder eclesiástico y el monárquico. Eran las órdenes religiosas las precursoras de la creación de estas instituciones, sin embargo, el proceso de secularización haría que cambiara el orden social, lo que incluía a la universidad, su estructura institucional y de gobierno e incluso los contenidos que se impartían. Esto no sin la resistencia de las mismas comunidades universitarias que se oponían a las decisiones de la Corona. Uno de los aspectos que llama la atención en la universidad colonial es el rol de los estudiantes. Ellos jugaban un papel central y su participación era activa en las decisiones institucionales, llegando incluso a tener la posibilidad de elegir al cuerpo profesoral de cada facultad, siguiendo los modelos universitarios de Salamanca y Bolonia. Cabe destacar que los estudiantes provenían de las élites políticas, eclesiásticas y económicas, por lo que su influencia en otros ámbitos también incidía al interior de las universidades.

En la época republicana se acentuaron los efectos de la Ilustración y, por lo tanto, del liberalismo y el racionalismo como fuentes intelectuales, ideológicas y políticas de los movimientos independentistas latinoamericanos. Los nuevos Estados vendrían a reforzar el ocaso de las universidades coloniales fundando colegios, institutos y escuelas con principios positivistas y el fomento de los estudios liberales y las artes. Eran espacios para la formación de élites que acompañarían la conformación de las nuevas repúblicas. La clausura de las viejas universidades expresa, según Acosta Silva, el fin de un largo ciclo histórico de legitimidad política, autonomía académica y representación social. Las instituciones que lograron mantenerse pasaron por un proceso de modernización que llevó incluso a la *reinención* o reorientación de varias universidades, tomando como ejemplo el modelo napoleónico de enfoque profesionalista.

La época moderna de la autonomía es asociada por Acosta Silva con el hito de la Reforma Universitaria de 1918. El movimiento estudiantil de Córdoba tuvo gran repercusión en la región y profundizó el debate sobre la configuración de la universidad y su papel en el desarrollo de los Estados. La Reforma se nutre del clima de la época y particularmente de los sucesivos congresos estudiantiles universitarios de Montevideo (1908), Buenos Aires (1910), Lima (1912) y México (1921). Además de los importantes acontecimientos de principios del siglo XX en los que se disputaban diferentes fuerzas ideológicas y políticas provenientes del socialismo, el liberalismo o el nacionalismo. La bandera de la autonomía se suma a la del cogobierno perfilando así una universidad sin las injerencias eclesiásticas y republicanas de las épocas anteriores, y con mayores expresiones democráticas hacia su interior.

Finalmente, en el recuento de épocas que propone el autor, aparece la contemporánea. Esta se caracterizaría por un atravesamiento propio del neoliberalismo y la globalización que abrirían una etapa de neointervencionismo estatal, mercantilización de la educación superior y capitalismo académico. Se refiere además a una *reforma silenciosa de la educación superior latinoamericana* desde los años ochenta, en la que imperan lógicas de competencia por recursos, prestigio y reconocimientos. Esto ha venido generando cambios en las formas de organización y en la población universitaria, de allí que Acosta Silva afirme que incluso los rectores se hayan convertido en una mezcla de príncipes, burócratas y gerentes en la configuración del gobierno universitario. Además, es una época de expansión de los niveles básicos y superiores de formación ante la demanda de acceso, sobre todo, de la creciente clase media urbana. Dicha expansión no va a tono necesariamente con un efecto democratizador e incluyente, y esto se refleja en que las transformaciones del último tiempo en la educación superior exponen una brecha cada vez más amplia entre lo privado y lo público, dado que hay capitales privados que han visto en la educación una gran oportunidad de inversión económica. “En la región, dos de cada tres de las IES son privadas. En América Latina y el Caribe se observa la educación superior más ‘privatizada’ del mundo” (Acosta Silva, basado en Brunner y Miranda, 2016).

El recorrido que propone Acosta Silva por estas cuatro épocas, o *eras*, muestra el gran dinamismo de la universidad y asimismo nos revela sus aportes y deudas en relación con las sociedades en las que se encuentran inmersas. Pensar en la historia de la universidad, desde la

perspectiva que se aborda en este libro, es darle cabida a un abordaje integrador que considere, entre otros, los aspectos: político y de políticas, sociales, culturales y territoriales. Además, va más allá de la tradicional historia de las disciplinas, las profesiones y los relatos épicos para articular el análisis sobre los contextos globales y locales, apreciando así un mejor panorama de la trayectoria de las instituciones particulares sin perder de vista las situaciones nacionales, regionales y globales que condicionan el desarrollo de esa “casa de muchas puertas y ventanas, habitadas por tantos intereses y conflictos que es la universidad”.

El ensayo cristalizado en el libro permite generar una noción más amplia del multiverso que, en realidad, es la universidad. Además, deja inquietudes para seguir profundizando, en el intento por comprender su rol en la actualidad y hacia el futuro. En este sentido, es por lo menos interesante y hasta intrigante que la universidad haya sido durante todas las etapas un espacio de formación de élites. Si bien esto se ha ido modelando en algunos contextos con la promoción y democratización del acceso, también se ha agudizado en otros, generando mayor desigualdad y exclusión, en línea con el debilitamiento del peso y significado de las universidades públicas ante las privadas.

También quedan inquietudes sobre lo que significa dimensionar el poder de la universidad en cuanto al gobierno universitario y la participación de los claustros y la sociedad. Resulta llamativo un mayor reconocimiento del rol de integrantes de la comunidad académica en la época colonial y republicana, mientras que en la moderna y la contemporánea pareciera irse reduciendo. La situación varía mucho según el país y la institución, por

ejemplo, mientras que en Argentina el Consejo Superior de las universidades está compuesto por un conjunto diverso de integrantes con una amplia representatividad de los diferentes claustros, en Colombia ese mismo órgano de gobierno está compuesto por 10 personas: (a) El Ministro de Educación Nacional o su delegado; b) El Gobernador del Departamento; c) Un miembro designado por el Presidente de la República; d) Un representante de las directivas académicas, uno de los docentes, uno de los egresados, uno de los estudiantes, uno del sector productivo y un ex-rector universitario; e) El Rector de la institución con voz y sin voto (Ley 30 de 1992). Vemos entonces que hoy siguen vigentes varias de las demandas de la Reforma Universitaria de 1918 en cuanto a la concreción del cogobierno, la consolidación de una autonomía que no se transforme en apatía o aislamiento hacia la sociedad, entre otras discusiones.

Por todo lo anterior, resulta importante el tipo de estudios que propone Acosta Silva para entender el rol actual e histórico de la universidad, y también para pensar en una gobernanza y gestión institucional fundamentada y no simplemente repetitiva de fórmulas importadas de otros ámbitos. La Universidad, y la educación en general, tienen un rol central en la vida social y cultural y pueden aportar a la movilidad social ascendente, especialmente para los que formamos parte de la primera generación en acceder a este derecho. ●

J. ANDRÉS ECHEVERRY-MEJÍA

CIECS/CONICET, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CÓRDOBA

El silencio de los abedules. Entre el saber, el amor y la brevedad de la vida

Carmen García Guadilla

Edit. Kalathos, Madrid, 2020.¹

La autora de esta novela histórica, Carmen García Guadilla, es conocida por sus libros académicos sobre educación superior en América Latina. Uno de ellos, *Pensadores y Forjadores de la Universidad Latinoamericana*, lo coordinó cuando era la responsable de la Cátedra Unesco en Pensamiento Universitario Latinoamericano, y es el que más se acerca a lo que después será su paso a la narrativa literaria, con enfoque histórico. Aunque no sea, entre sus trabajos, mi libro preferido, es la obra que ayuda a los lectores a comprender el significado de esta novela.

En una nota de referencia, la propia autora responde a la pregunta que uno se hace: ¿Cómo llegó una investigadora y ensayista a escribir una novela? Por un lado, señala, “desde que comencé a estudiar el tema de las universidades, siempre me hacía la siguiente pregunta: ¿Qué pudo haber pasado en los primeros siglos del segundo milenio en Europa, para que, de manera simultánea y en países diferentes, surgieran estas complejas instituciones del conocimiento, que han perdurado hasta la actualidad y que se han expandido por todo el mundo?”. En otro momento, la autora señala: “Nací en una casa donde mi abuela paterna me decía frecuentemente: ‘En esta misma calle, al final, se hallaba la primera universidad de España’. El destino hizo que mi vida se desarrollara lejos

de ese país. Sin embargo, por azar, mi actividad profesional evolucionó en el campo del estudio comparado de las universidades y, en algún momento, me interesé por conocer cómo había sido la universidad que, hace muchos siglos, se hallaba en la misma calle donde nací”.

Era la Universidad de Palencia, fundada en 1212. O sea, que fui sorprendido por la coincidencia de que Carmen (quién yo, como casi todos sus compañeros de la UNESCO y sus lectores, creía que era venezolana, pues ha vivido toda su vida en ese país) nació en Palencia, en la cuna del sistema universitario español.

La novela no solo se refiere a la fundación de las primeras universidades, sino que también toca asuntos que caracterizan el siglo XIII, ya que recrea hábilmente el campo cultural de esa época, con unos protagonistas que no pueden ser otros sino los propios estudiantes. Entre ellos, el alemán Jünger, quien, debido a que en los reinos germánicos no existían todavía universidades, se va a estudiar a las recién creadas de París y Palencia. En principio Jünger va a la universidad de París, la más importante en esos albores del siglo XIII, pero debido a que estalla la primera huelga universitaria, sin visos de resolverse en el corto plazo, decide irse a la universidad que se había fundado en Palencia (la de Salamanca se crea unos años después), pues le atraía la idea de estar en Castilla, cerca de los Traductores de Toledo, cuyo trabajo había alcanzado fama en la Universidad de París.

Un rasgo importante de la novela es la coexistencia de personajes históricos con personajes de ficción, condicionados por el tiempo y lugar, como corresponde a la novela histórica.

1. La novela se consigue en librerías en España, así como en Amazon, tanto en formato impreso como en digital.

El personaje de Jünger, quién lleva la narración, es un antihéroe conmovedor, apasionado por el conocimiento; con tropiezos en el habla, pero con una gran inteligencia. Vive, como muchos universitarios de nuestro tiempo, entre accidentados amores, angustias existenciales, ambientes riesgosos. En ese tiempo había templarios, cátaros, inquisiciones y caminos peligrosos. Actualmente, nos encontramos con políticos radicales de todos los matices, negacionistas que buscan desvalorizar la ciencia y la formación universitaria, y expertos que tratan de transformar la educación en negocio financiero o en instrumento de dominación política.

En la novela también se consiguen subtramas que tienen que ver con libros, como que Jünger escribe sobre la vida de “Pedro Abelardo”, hacia el que siente gran admiración por el valor que otorga al razonamiento y al pensamiento abstracto, razón por la cual algunos historiadores lo consideran como uno de los principales precursores de la idea de universidad. También está presente en la novela otro libro, “Lo invisible de la verdad”, del cual se derivan interesantes consejos.

La novela nos lleva, poco a poco, a la reflexión sobre la vida amenazada por su verdad inherente: la finitud. Las reflexiones sobre el morir, dejando un legado digno, con beneficios referenciales o utilidad espiritual a los que se quedan; significa convertir el padecimiento, el dolor y la inminencia segura de la muerte, en una victoria. Lo que coincide, en nuestros días, con mucho de lo que buscan construir grandes personajes que se destacan en la vida académica en el mundo entero. El personaje principal logra transmitir estos pensamientos, montado en un acervo de conocimiento, que se muestra a través de toda la novela, donde la investigación de

amplio espectro histórico se articula en el montaje de una ficción trabajada con vuelo creativo. El resultado es que la novela sale ilesa de los embates que la historia real proporciona al relato, sin que su construcción se vea debilitada por el desafío que la autora despliega al manejar la coexistencia entre ficción y realidad, con un resultado a favor de una lúcida imbricación de ambas, dentro de un lenguaje desprovisto de preciosismos o malabarismos retóricos.

El valor de vivir y el de morir, Jünger lo resuelve desde su amor por el saber, unido a la lectura del mundo en claves de interpretación y curiosidad perenne. Esto junto con la valoración de las relaciones que dejan las huellas a lo largo de la vida de Jünger en el escenario de la amistad con sus maestros, Odo, Samuel, Pivot, y también, desde la camaradería estudiantil con sus amigos, entre ellos, Gonzalo de Berceo. Sus juergas en las tabernas, sus encuentros con los goliardos, los trovadores, les acerca en sus afectos. Pero no se trata de un desarrollo escéptico o candoroso, edulcorado; por el contrario, asuntos cardinales como la enfermedad, la muerte, y los amores confusos (Egeria, Anazul, la sabia Hersen), están presentes con la fuerza que implica la disyuntiva que lleva el sello de lo trágico; en la tristeza que es inherente a las separaciones, las añoranzas por el pasado y los inciertos futuros; situaciones que, en nuestros días, también son comunes entre muchos de los lectores habituales de Carmen.

El haber escogido la opción de escribir la vida de los primeros estudiantes universitarios a través de una novela histórica, logra el objetivo de despertar y estimular el interés de conocer cómo fueron las primeras universidades en ese período relevante de la Edad Media, donde éstas rivalizaban con la hegemonía que habían

tenido los monasterios como principales depositarios del saber.

Es muy interesante, por ejemplo, observar cómo la autonomía fue crucial desde el comienzo de estas nuevas instituciones: «La universidad –dice uno de los personajes– representa la apertura al mundo, la discusión argumentada, la crítica a los falsos poderes. Ser miembro de la universidad, sea como maestro o como estudiante, otorga grandeza al espíritu, una libertad que capacita para ejercitar no solo el autoconocimiento, sino, a su vez, el reconocimiento del universo en que se vive». Y, de hecho, cuando se conoce el impacto que ha tenido sobre las políticas universitarias en todo el mundo la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, vale recordar la importancia de la autonomía en las universidades. La autonomía está integrada en el DNA de estas instituciones, así como su responsabilidad social y su obligación de colaborar para la creación de una sociedad más justa, a través de la creación y del compartir el conocimiento.

Estoy de acuerdo con una afirmación que Fernando Mires señala en una referencia a este libro:

“La novela de Carmen García Guadilla, es un canto de amor a la universidad. La de ayer y la de hoy”. Yo añado, es un canto de amor también a la universidad del mañana, a la universidad de siempre. Algunos creen que, en la sociedad digital que se desarrolla actualmente, las universidades van a desaparecer, o serán controladas por un pequeño grupo de MOOC (Massive Open on Line Courses), reduciéndose a 5 o 10 en el mundo entero. Se engañan. La universidad, si logra mantenerse autónoma, va a seguir existiendo y cada vez será más influyente en la vida de las sociedades. ●

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

EX-DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNESCO (1981-1999), PRINCIPAL ORGANIZADOR DE LA CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CMES-1998), FUNDADOR DEL PROGRAMA UNITWIN-CÁTEDRAS UNESCO (1991). TITULAR DE VARIOS DOCTORADOS HONORIS CAUSA.

TESIS DE POSGRADO

- Ana María Kozak. *La cronicidad en los estudios universitarios como disparidad en la representación social de la co-producción de los aprendizajes de Matemática*. Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Tesis defendida el 3 de septiembre de 2020.
- Guillermo Cordero Carpio. *Cambios en la actividad productiva y constructiva de un docente que procura integrar la escritura en una asignatura de Ingeniería*. Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Tesis defendida el 13 de abril de 2021.
- Graciela Giangiacomo. *Universidad y Sector Productivo. Estudio de Caso en Universidades del Conurbano Bonaerense*. Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín. Tesis defendida el 7 de junio de 2021.
- Ana Silvia Marotias. *El Rol de la Educación a Distancia en la universidad pública argentina (1986-2016)*. Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Tesis defendida el 26 de mayo de 2020.
- Laura Isaza Valencia. *Experiencias Universitarias de los Adultos como Estudiantes no Tradicionales en los Programas de Pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín-Colombia*. Doctorado en Humanidades con Mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Tesis defendida el 25 de agosto de 2021.
- Diego Berenstein. *La interacción en las aulas del CBC-UBA. El caso de la enseñanza de Sociología en la Sede 07 "Prof. Alberto J. Fernández" (Sede Central Académica-Administrativa) durante el año 2017*. Maestría en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Tesis defendida en el año 2021.
- Sonia Grotz. *Desafíos de ser investigador/a en el siglo XXI: Exploración sobre la identidad digital en redes sociales académicas*. Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Palermo. Tesis defendida en agosto de 2021.

ACERCA DE LA PROPUESTA ARTÍSTICA

LEONARDO SOLAAS

TRABAJA EN DIVERSAS INTERSECCIONES ENTRE EL ARTE, LA PROGRAMACIÓN Y LA FILOSOFÍA, POR MEDIO DE LA PRODUCCIÓN DE OBRA, LA DOCENCIA Y LA ESCRITURA. ENTRE LOS TEMAS QUE ABORDA SE CUENTAN LOS SISTEMAS GENERATIVOS, LA VIDA ARTIFICIAL, LAS REDES SOCIALES Y LA RELACIÓN ENTRE LA AFECTIVIDAD HUMANA Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES. SU TRABAJO PUEDE VERSE EN [HTTPS://SOLAAS.COM.AR](https://solaas.com.ar)

Mi herramienta artística es el código. Hay algo extraño en la idea de hacer arte escribiendo un texto que mezcla números, operadores aritméticos, paréntesis y llaves, y palabras que parecen inglés pero no lo son. Es un trabajo que demanda rigurosidad, cuidado y pensamiento lógico: está lejos de ser un puro gesto expresivo. Por otra parte ese texto, aunque puede tener su propio tipo de belleza, no es la obra. No es más que un conjunto de instrucciones para mi compañera en el proceso creativo: la computadora. Lo que haga ella con esas reglas es siempre un poco impredecible: yo propongo y ella dispone. Es un trabajo de experimentación y ajuste iterativo que llevamos adelante en una

suerte de diálogo con final abierto, de colaboración creadora con una parte humana y otra no-humana. El resultado es algo que ni ella ni yo podríamos haber hecho solos.

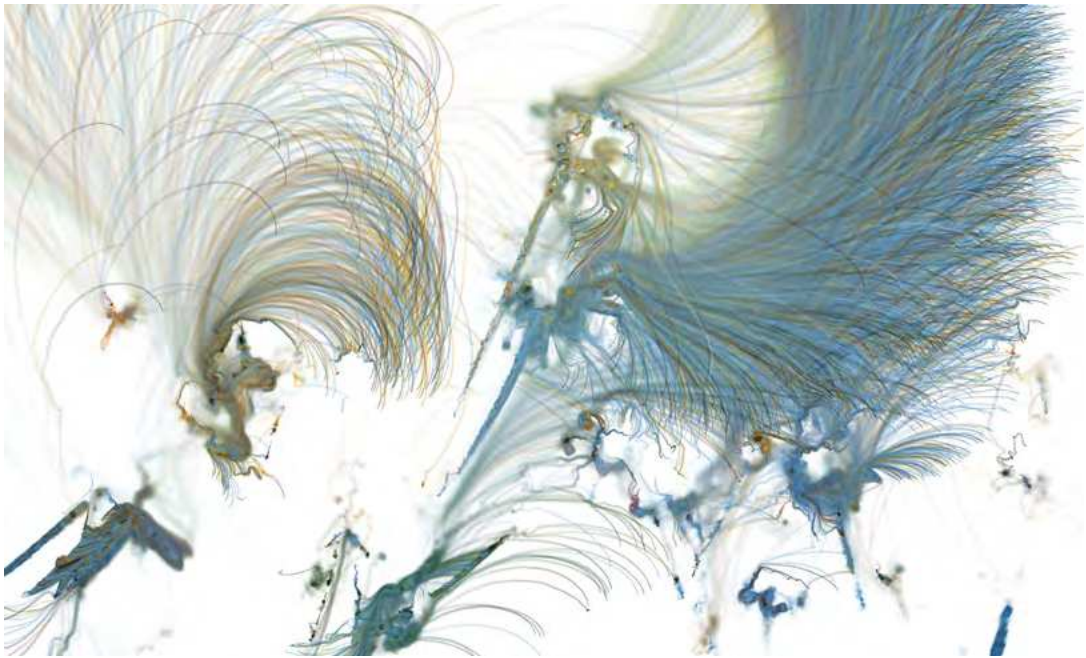
La computadora es un dispositivo de traducción universal. Hace realidad un viejo sueño de la humanidad: la lengua perfecta, que pudiera expresar todas las realidades y planos de existencia. Esa lengua es el código binario. El truco está en que para nosotros, humanos, es incomprensible: necesitamos la mediación de estas “máquinas de pensar” para que codifiquen y decodifiquen los ceros y unos en informaciones que tengan sentido. Pero dentro de ellas todo es lo mismo: todo se convierte

en números. Por eso pueden convertir imagen en sonido, sonido en imagen, áridos datos en visualizaciones, o reglas matemáticas en arte.

En el caso particular de esta serie, “Sentidos de atracción”, se trata de la traducción de color en movimiento. Una multitud de partículas que se mueven en el espacio siguen trayectorias guiadas por los colores de una imagen que se usa como input: en esta serie, fotos de flores. Tal vez, por ejemplo, el valor de rojo de un pixel se convierte en velocidad, o el valor de azul en dirección. Pero también se pueden hacer combinaciones más complejas,

transformar los valores con cuentas arbitrarias: los números se dejan manipular sin límite. El resultado es un dibujo que está relacionado con la imagen fuente, pero no la expresa de manera literal, sino que la toma como un conjunto de datos. Es una suerte de abstracción algorítmica.

¿Es esto arte? No lo sé, porque no sé qué es el arte. Pero puedo decir que, cuando jugamos a este juego, siento que la computadora y yo nos ensamblamos bien, formamos un equipo, y sucede algo que captura mi atención y me interesa. Estos son apenas algunos rastros de ese trabajo compartido. ●



Pensamiento Universitario

www.pensamientouniversitario.com.ar

✉ universitariopensamiento@gmail.com

🐦 @PensamientoUni3

www.pensamientouniversitario.com.ar