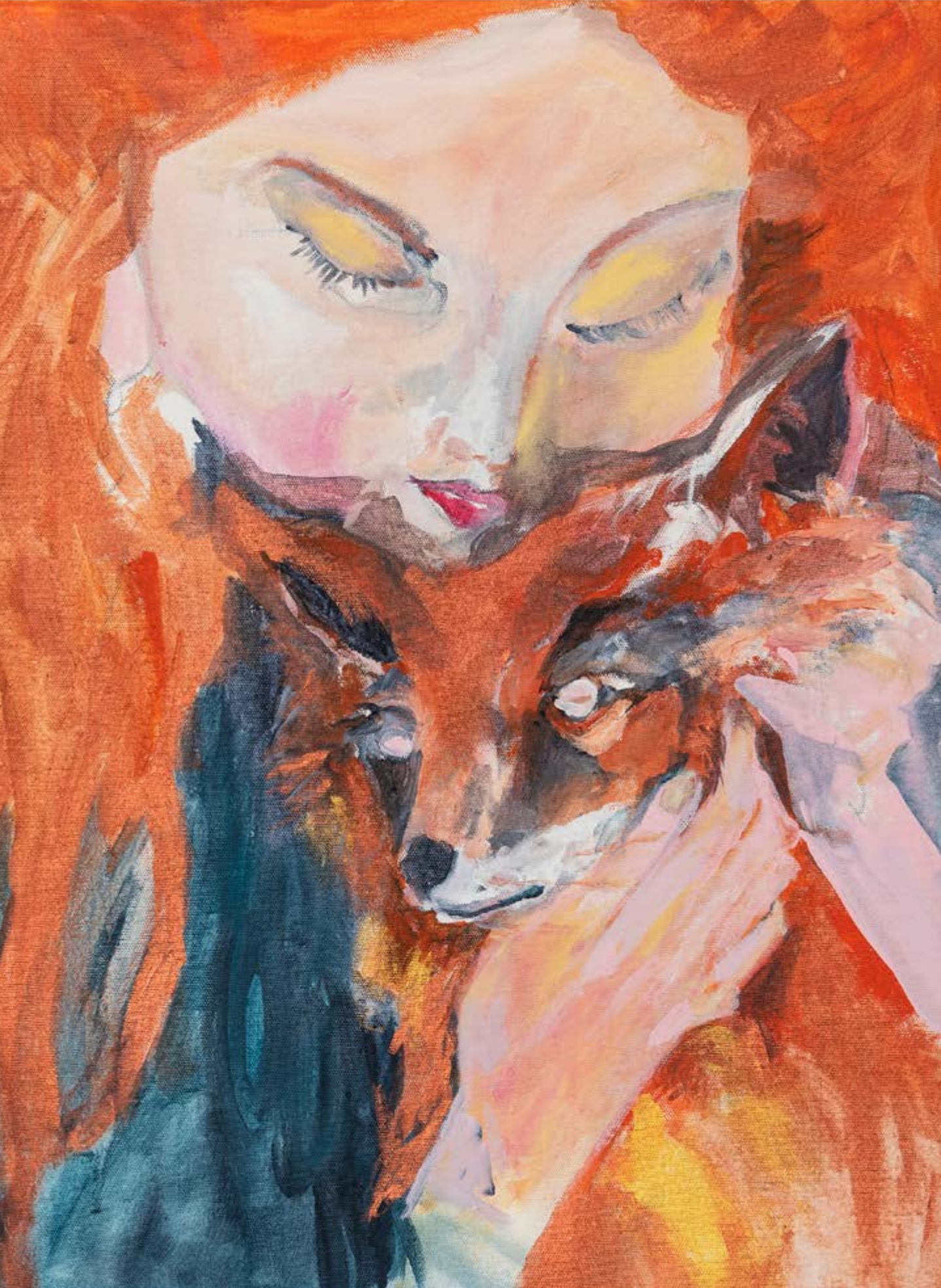
Pensamiento Universitario

#21

Artículos Axel Didriksson T. • Verónica Walker • Carolina Cabrera Di Piramo • Rodrigo Arim Ilhenfeld • Martín Strah **Ensayos** César Germaná • Carolina Mera • Noé Jitrik **Dossier: Perspectivas para la Educación superior no universitaria** Jorge Steiman • Verónica Piovani **Entrevistas** a Marcela Mollis • Bárbara Figueroa • Roberto Follari **Traducción** François Dubet **En Memoria** de Adela Coria • **Reseñas**

AÑO 21 • NÚMERO 21 - ARGENTINA, MAYO DE 2023 - ISSN 0327 - 9901



Pensamiento Universitario

#21

Pensamiento Universitario

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

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

Diseño

Hernán de la Fuente
www.hernandelafuente.com.ar

Arte y coordinación digital

Federico Joselevich Puiggrós
www.federicojoselevich.com

Dibujos

Diana Aisenberg
www.dianaaisenberg.com.ar

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

Sumario

Presentación _____ Pág. 9
Por Ernesto F. Villanueva

ARTÍCULOS

Noticias de la Reforma en la Educación Superior en México: un balance previo y lo que falta _____ Pág. 13
Por Axel Didriksson T.

Configuraciones del trabajo docente universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes _____ Pág. 23
Por Verónica Walker

Aportes y rol actual de redes de universidades de América Latina y el Caribe a la agenda global de la Educación Superior. Una visión post-III Conferencia Mundial de Educación Superior _____ Pág. 38
Por Carolina Cabrera Di Piramo y Rodrigo Arim Ilhenfeld

El rol de la CONEAU en la creación de nuevas universidades privadas _____ Pág. 50
Por Martín Strah

ENSAYOS

Colonialidad/descolonialidad de la universidad peruana _____ Pág. 57
Por César Germaná

Sobre Noé Jitrik, reflexiones desde Tandil _____ Pág. 72
Por Carolina Mera

Relato especulativo sobre dichas y desdichas de las universidades _____ Pág. 79
Por Noé Jitrik

DOSSIER: PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

La formación de la docencia. Todos/as, unos/as y otros/as, algunos/as, ninguno/a y cada uno/a _____ Pág. 87
Por Jorge Steiman

La formación docente en el centro de la agenda _____ Pág. 95
Por Verónica Piovani

ENTREVISTAS
El legado de la Ley Avellaneda. Entrevista a Marcela Mollis _____ Pág. 101
Por Juan Carlos Del Bello

De la calle al gobierno: representantes estudiantiles universitarios en Chile. Entrevista a Bárbara Figueroa, Embajadora de Chile en Argentina _____ Pág. 108
Por Martín Aiello y Lucas Krotsch

Los equívocos y las narrativas de calidad de los rankings universitarios internacionales. Entrevista a Roberto Follari _____ Pág. 120
Por Daniela Perrotta

TRADUCCIÓN
Experiencias estudiantiles en la educación superior _____ Pág. 128
Por François Dubet

EN MEMORIA
In memoriam Adela Coria _____ Pág. 140
Por Alicia Zamudio

RESEÑAS
La torre de marfil (Ivory Tower) [Documental], de Andrew Rossi _____ Pág. 144
Por Andrés Santos Sharpe

Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir, de Mariana Maggio _____ Pág. 148
Por Julieta Rodera

Transformar la universidad. Desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global, de Josep Gallifa y Albert Sangrà _____ Pág. 152
Por César Martín Barletta y Eugenia Olaizola

La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe, de Fernanda Saforcada, Daniela Atairo y Lucía Trotta _____ Pág. 155
Por Camila Del Tufo

DIBUJOS
Acerca de los dibujos _____ Pág. 159
Diana Aisenberg

Presentación

Por Ernesto F. Villanueva

Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

La universidad tiene una fama contradictoria. Y ello desde su mismo origen. Por un lado, se le achaca ser un órgano muy conservador. Recordemos la política de la revolución francesa al respecto. Y a su sucesor, Napoleón, escéptico respecto a la posibilidad de transformarla e inclinándose por la creación de nuevas instituciones. Tengamos presente tantos filósofos, creadores, investigadores, que debieron llevar adelante sus reflexiones fuera del ámbito académico. La idea de claustro, entidad cerrada sobre sí misma, también aporta a esta visión. Las corporaciones medievales en las que se inspira la organización interna de tantas instituciones de educación superior, acercan su granito de arena. El chiste que compara la modificación de un plan de estudios con el traslado de un cementerio (en ambos casos los de adentro no ayudan), configura una hermosa síntesis de esta perspectiva.

Por el otro, existen no sólo infinidad de ejemplos que muestran la capacidad de adaptación de este cosmos. Quizá, el más impactante de todos es que las universidades siguen desarrollándose después de mil años. Feudalismo, capitalismo comercial, mundo colonial, capitalismo industrial, socialismo, experiencias comunistas, capitalismo financiero, y otras modalidades de organización socio económica política que se nos ocurra, y ahí siguen estas instituciones. Pero no sólo eso, en muchos casos han sido elementos vanguardistas de sociedades anquilosadas, han sido reducto de ideas muy transformadoras, como la Universidad de

Chuquisaca, a fines del siglo XVIII, y de cuyos claustros egresaron varios que hoy son padres de nuestras patrias de América del Sud.

En fin, podríamos seguir poniendo más elementos en uno y otro lado de la balanza. En síntesis, y esta no es una conclusión ecléctica, lo cierto es que cada universidad presenta ambas facetas, algunas a lo largo de su historia, otras, y esto es lo más común, simultáneamente. Transformación y conservadurismo. Innovación y reacción. ¿De qué depende el predominio de uno u otro de los polos? ¿De la propia dinámica de la institución?, ¿del contexto histórico político?

En general, podemos afirmar que de ambos factores, los internos a la universidad y los que surgen de la sociedad en que está inmersa. Cuando observamos las orientaciones de las carreras predominantes, la intervención de la comunidad universitaria adentro y afuera, cuando conocemos de qué manera incide en los fenómenos políticos de territorios pequeños, medianos o grandes, estamos hablando en todos los casos de la interacción entre una institución estatal o no y los cambios acaecidos extramuros. Yrigoyenismo y reforma universitaria. Peronismo y gratuidad de la educación superior.

Pero aquí viene la aparición de dos factores disruptivos: el primero -que ya había tenido una experiencia fortísima con la imprenta- el desarrollo tecnológico desmesurado que ofrece el mundo de la virtualidad y, el segundo, que casi no tiene antecedentes en la historia universitaria, la pandemia. El primero, el cambio tecnológico como elemento transformador de la sociedad es muy conocido y estudiado en relación a la primera revolución industrial, y las discusiones que desató, esto es, si estos cambios son exógenos a la dinámica social o no, etc., etc. Si traducimos esta polémica en relación a las universidades, la pregunta pertinente es si la oleada tecnológica se impondrá independientemente de las características actuales de las universidades, de su perfil más profesionalista o más investigativo.

El segundo es el tsunami del coronavirus. Surge como elemento externo a la dinámica de nuestras sociedades, al menos a la mayoría de ellas, en la medida que somos víctimas de un mal para el que no estábamos preparados que paraliza a la mayoría de la población, que enajena la comodidad en la que estaba inmerso este siglo y las propias universidades que deben suspender sus actividades de manera abrupta.

Con esto, quiero afirmar que estamos ante una coyuntura excepcional. Para conservar las instituciones universitarias, debemos innovar. Hoy conservadores e innovadores estamos en el mismo barco. El tsunami ha sido tan poderoso que todos nos zambullimos en cambios de la enseñanza que hace cuatro años no hubiéramos soñado. Se nos abre un mundo inexplorado, peligroso, que, incluso, puede llevarse puestas a nuestras propias universidades. Ya nada será lo mismo puesto que esta pandemia ha desatado una potencialidad, la de la

enseñanza y la investigación sin cercanía física, con unos alcances cuyas fronteras todavía no avizoramos. Durante el siglo XVIII, dos señores, cierto que con la ayuda de varias decenas más, resumieron todo el conocimiento humano en La Enciclopedia. Hoy, en las redes encontramos esa enciclopedia misma, ya no a cargo de unas pocas personas, sino de millones y millones.

¿Cómo se está volcando esta oleada de saberes en nuestras instituciones? La peculiar interacción social, cara a cara, que es el proceso de enseñanza aprendizaje, está ya siendo transformado cada día. Se habla de aulas híbridas, de virtualidad, se discuten bondades y limitaciones. Esto es, nuestras universidades hoy se ven obligadas a cambiar para subsistir. Y aquí es donde interviene Pensamiento Universitario, un modo de reflexionar y de socializar experiencias disímiles y hasta contradictorias. Un momento para detenerse ante esta vorágine que hoy nos lleva y tratar de canalizar de la mejor manera posible estos cambios que vienen sí o sí, que deben ser potenciados en algunos aspectos o corregidos en otros. El trabajo docente, las universidades latinoamericanas y el colonialismo, el futuro de la educación superior, las experiencias estudiantiles, son algunos de los temas presentes en este número que, sin duda, contribuye no sólo al debate sino a la misma práctica en la que hoy estamos inmersos. ●

Noticias de la Reforma en la Educación Superior en México: un balance previo y lo que falta

Por Axel Didriksson T.

Universidad Nacional autónoma de México (Unam)
Coordinador de la Cátedra Unesco

Introducción

Una ruptura ocurrió en México entre 2017 y 2018 con la presidencia de Andrés Manuel López Obrador. Esto significó un acontecimiento inédito, no representaba la continuidad del viejo régimen priísta bajo una nueva cara, ni tampoco una alternancia como se presentó con los gobiernos del PAN. Fue la primera demostración de un acontecimiento electoral y del arribo de un programa de gobierno popular y de izquierda que no había acontecido desde la revolución mexicana de principios de siglo XX.

Desde una perspectiva histórica, en tiempos de paz relativa y de una contienda electoral imprevisible, nunca se había visto una elección nacional en donde el candidato de la oposición llegara al poder con una absoluta mayoría inconcebible. Sí se había vivido una suerte de recambio entre partidos de derecha tradicionales, que habían compartido poderes amplios o parciales por contar con programas semejantes a nivel de gubernaturas o de la presidencia, como lo fueron los actores políticos del PRI y del PAN, durante décadas. El tsunami de Andrés Manuel López Obrador fue diferente y

contundente. No se trató de una elección de alternancia entre ideologías similares o casi idénticas en sus intereses fundamentales, sino de una ruptura.

Esto ha posibilitado impulsar una verdadera reforma educativa que se ha logrado organizar y construir desde el nivel más alto de la inteligencia organizada, del conocimiento, de la ciencia, de las humanidades y de la tecnología. Una política educativa que ha comenzado, como en todo el mundo, con la reforma legislativa de leyes que han conducido a sendos programas de gobierno y que ha permitido definir rumbos estratégicos en un lugar, como lo es el educativo y el universitario, que requiere de visiones de largo plazo, no de corto plazo determinado por facturas administrativas y ocurrencias o modas pedagógicas de un período de gobierno. Aquí se está inaugurando una verdadera política de Estado en materia educativa.

Contar con las condiciones para una verdadera reforma en el subsistema de educación superior es una cosa, y otra hacerla posible. Este punto es el tema central de este trabajo, esto es, las bases sobre las cuáles se está llevando a cabo el proceso de transformación de una nueva etapa de la historia del país respecto de los contenidos, la organización, los fundamentos, las metas, objetivos, principios y políticas de la universidad mexicana. En la perspectiva de una transición que inició en 2018 que está en marcha y que tiene como sustento el cambio de régimen de uno neoliberal a otro popular y democrático, en donde están puestas las bases de su transformación holística y sistémica, pero en donde se requiere ahora empezar a debatir y asumir una agenda de transformación de muy alto nivel y de gran altura de visión y de futuro. Y es eso en donde está concentrada ahora la discusión sobre la nueva política fundacional del actual periodo nacional, la que se enmarca en la denominada Cuarta Transformación (4T) del país, en la educación superior y universitaria.

La principal tesis que se sostiene, entonces, es que la gran transformación en el sistema educativo y universitario en lo particular, está directamente relacionada con el cambio de un régimen político, de una visión de Estado y de las estrategias que componen el núcleo de prioridades y de atención de una determinada coyuntura política, económica y social que tiene una visión de futuro y que busca, y comprende, por supuesto, que las grandes transformaciones no ocurren en el lapso de un período gubernamental por más relevantes que éstas se presenten, sino que deben estar estrechamente enraizadas y articuladas a una visión de nuevo país, de un proyecto de nación y de una nueva vinculación entre los factores centrales de una sociedad de bien común. Además, de la comprensión del significado de que la educación superior es un bien social y un bien público; esto es, de un derecho humano universal que debe ser garantizado por el Estado y que se debe directamente a la sociedad, a la resolución de sus grandes temas y problemas, tanto nacionales como planetarios, locales y regionales, en la perspectiva de que el conocimiento que se produce y difunde no tiene límites, sino solo puentes que rebasan las fronteras.

Para ello, se ha planteado que la prioridad debe ser la superación de los presentes niveles de desigualdad, que se expresan en un sistema socialmente segmentado y profundamente inequitativo, y que esto se ha reproducido en el tiempo por procesos familiares, económicos y culturales que surgen de las condiciones socioeconómicas generales que salen y entran por y desde la escuela.

En México, el 51% de las niñas, niños y adolescentes viven en condiciones de pobreza, y entre ellos 4 millones sobreviven en la pobreza extrema. Sus condiciones educativas son ínfimas y se encuentra fuera de sus posibilidades acceder a ella o permanecer entre sus diferentes niveles durante un tiempo largo, y no digamos "durante toda la vida". La educación de la

madre ha sido un factor clave para la reproducción de esta condición de atraso y segmentación social y educativa. Una madre con educación de nivel superior hace posible que el 82.1% de sus hijas e hijos se mantengan en la escuela, mientras que más de la mitad de las cohortes generacionales cuya madre no cuenta con educación se mantienen en riesgo de terminar su educación básica o media superior, y esto se agudiza en el sector poblacional rural e indígena, como puede entenderse.

De acuerdo con los datos oficiales[1], de cada 100 niñas y niños en edad de cursar el nivel de educación primaria, 98 ingresaban a su primer año, pero sólo 86 concluían los seis grados del mismo. De estos 86, sólo 62 concluían el tramo siguiente de educación secundaria, 46 lograban ingresar al bachillerato (15-16 años de edad como promedio) y de ellos 13 concluían el nivel de licenciatura o de educación superior (18-24 años de edad). Durante los años de la pandemia del Covid-19 (2020-2022), las cifras se agravan en los sectores de mayor vulnerabilidad y de situación socioeconómica más baja, y de manera especial entre los sectores de población que están en la periferia de las grandes y medias ciudades. Como paradoja, el mayor nivel de educación no garantiza el acceso a un mejor trabajo o a uno más estable y formal, por el contrario, entre la población con educación superior es relativa la posibilidad de encontrar un empleo y contar con mayores posibilidades de ascenso social: la reproducción de la segmentación entre las clases sociales es implacable[2].

En el año 2022 se contaba con 4 millones 685 mil 199 estudiantes en la educación superior del país, lo que significa un aumento de 66 mil 428 estudiantes respecto de 2001. En las IES de tipo privado había 1 millón 725 mil 20 estudiantes, y respecto de 2021 se tenía alcanzado una variación de 59.749 estudiantes[3], lo cual fue considerado como un aumento moderado durante estos años, con todo y el impacto de la pandemia del Covid-19 en las familias mexicanas. Sin embargo, respecto a las instituciones, las que resintieron una mayor baja en su matrícula fueron las del tipo tecnológico y politécnico. Respecto del crecimiento entre IES públicas y privadas, se pudo comprobar una tasa de incremento más o menos parecida, de entre 54 mil (públicas) y 52 mil (privadas). Esta relativa diferencia se incrementa cuando se observan las tasas de crecimiento en este periodo en el nivel de posgrado, en donde las IES privadas alcanzaron un mayor crecimiento (7.222 estudiantes) que las públicas (4.349), aunque en las IES privadas la tasa de abandono durante el ciclo 2020-2021 fue mayor (sólo con una diferencia de 1.9 puntos respecto de las instituciones públicas).

La desigualdad en México es alarmante. En lo particular, la tasa de desigualdad en la educación superior fluctúa entre un 60 y 70% de diferencia de oportunidades tan solo en el ingreso, en relación con los quintiles socioeconómicos respectivos, y esta condición de desigualdad abismal se ha profundizado durante las últimas décadas. Así, el 45% del grupo

---

1 Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública (SEP), 2022. Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. SEP, Mim (documento de trabajo).

2 "En 2019, el porcentaje de ocupación de la población de 25 a 64 años sin educación básica fue de 62.8%, mientras que el porcentaje con educación superior fue de 79.8%. Entre jóvenes de 15 a 19 años, el porcentaje de la población ocupada fue de 50.9%, cifra ligeramente mayor que la de 2013, de 49.9%, pero sólo a partir de la educación media superior, pues en las categorías sin educación básica y con básica el porcentaje de ocupación fue similar" (Idem; p. 17).

3 Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. Resultados preliminares de matrícula y cobertura de educación superior, ciclo 2021-2022. Documento de trabajo.

etario correspondiente a un nivel medio y medio alto de ingresos tiene la posibilidad de acceder a la educación superior, mientras que solo puede hacerlo el 11% de los pobres de las zonas urbanas y el 3% del perteneciente a las zonas rurales.

Por ejemplo, entre 1990 y 2016, el número de instituciones públicas de educación superior creció en 114%, pero el de instituciones privadas fue de 450%: esto hace que México sea el país con la mayor expansión del sector privado a nivel mundial. No es que se tenga la tasa de concentración de la oferta privada más alta, eso ocurre en países como Brasil, Colombia, Chile u otros de América Latina, sino que es el país que ha tenido el mayor dinamismo de crecimiento de la mercantilización en la educación superior en tan sólo un par de décadas. Además, una importante cantidad de estas escuelas privadas no cuenta con el registro formal indispensable para impartir educación superior, ya no digamos para hacerlo con la calidad que se requiere: solo 3 mil programas de este nivel están registrados en la SEP, mientras que hay 20 mil que no lo están y operan de alguna manera fraudulenta o irregular.

Lo anterior se agrava al relacionar estas condiciones de desigualdad en su relación con los distintos segmentos de mercado laboral, que afecta a los que solo cuentan con el bachillerato o con una licenciatura (terminada o no). Mejora la relación egreso-mercado laboral formal con quienes cuentan con relaciones sociales de los quintiles más altos del ingreso, con un mayor capital cultural, viven en zonas urbanas altas y cuentan con un posgrado.

México ocupa uno de los últimos lugares entre los países de la OCDE en gasto por alumno en la educación superior, y ello conlleva condiciones negativas en la permanencia y egreso: alrededor del 50% de quienes logran ingresar a este nivel educativo termina con el 100% de todos los requisitos exigidos en el plan de estudios de su área.

En términos de la organización de lo que se aprende y enseña, en lo general, las estructuras de las instituciones públicas y privadas mantienen una gestión de tipo profesionalizante y disciplinar, y las innovaciones académicas de tipo trans o interdisciplinario son escasas, así como la función de investigación que se concentra en unas cuantas universidades, sobre todo de tipo público, nacional, federal o estatal. La relación investigación-innovación en contexto de aplicación de alta complejidad también es pobre y muy limitada.

Las universidades públicas concentran el grupo de instituciones de investigación más importante. Estas se encuentran beneficiadas con el apoyo que brinda el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que cuenta con más de 30 mil académicos (21.5 personas por cada 100 mil habitantes). Este grupo pasó de 5 mil 700 personas en 1990 a 28 mil en 2018. Como becarios de investigación se cuenta con 450 personas. Por áreas de investigación, de estos 30 mil sólo 6.800 están en el área de ciencias sociales y humanidades.

Las capacidades de ciencia y tecnología por estados de la República son muy desiguales: el 50% de la inversión a programas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) se concentra en solo 5 o 6 estados[4].

El tema del financiamiento fue y sigue siendo uno de los principales temas de mayor conflicto en la relación Universidad-Estado, dado que el subsidio público que se concentra en las universidades que tienen un régimen de autonomía o dependen fuertemente de los recursos de los gobiernos estatales[5], han tenido que enfrentar durante décadas fluctuaciones en la cantidad que se les define por los distintos gobiernos. Además, nunca se ha logrado alcanzar el 1% respecto del PIB que fue acordado como necesario por la Cámara de Diputados desde hace años, y en algunos casos las condiciones de operación, año con año, han llegado a niveles alarmantes que, en por lo menos unas 12 de estas universidades, sobre todo de tipo estatal, sufren una condición de crisis fiscal y de operación que las ha conducido a la parálisis y a una serie de dificultades frecuentes.

La Reforma en la Educación Superior en el gobierno de AMLO

Superar los actuales niveles de desigualdad social es el principal reto para poder llevar a cabo una verdadera reforma educativa, y solo si esta llega a plasmarse en una política de Estado de carácter alternativa, intercultural, de bien público, con equidad y sustentabilidad en el mediano y largo plazos.

En una perspectiva comparada y desde los cambios que se están presentando, deben ubicarse los esfuerzos que se están realizando para definir una nueva reforma educativa en México, al poder tener un nuevo gobierno de corte progresista y antineoliberal, desde donde se están impulsando nuevas leyes en materia de educación superior, de conocimientos, de ciencia y tecnología que están poniendo el acento en lograr una mayor accesibilidad con gratuidad, para emprender una nueva reforma educativa nacional y alcanzar una necesaria soberanía científica.

En base, entonces, a la experiencia del pasado, los términos del debate alrededor de la universalización, de la coordinación de un

[4] Por ejemplo: laboratorios nacionales, becas al extranjero, becas a posgrados nacionales, investigadores en el SNI, programas acreditados en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad, Centros CONACYT o programas de estímulo a la investigación.

[5] En México, las universidades públicas de todo tipo no generan ingresos importantes por concepto de matrícula, y por ello el sostenimiento depende de los factores de análisis que aquí se mencionan, dependientes del otorgamiento de los subsidios públicos.

sistema de educación superior y su gratuidad -tal y como se plantea son los ejes de la reforma en la educación superior del actual gobierno-, deben pasar del discurso a la acción, a través de programas de mediano y largo plazos. Y, tan solo para agregar un elemento de coyuntura, en el panorama de falta de organicidad en las definiciones de las políticas de Estado, el actual sexenio ha estado marcado por la frecuencia y recurrencia de conflictos sociales en el sistema educativo, sobre todo ahora de tipo estudiantil y de mujeres (cuando antes lo que había sido tendencia frecuente se concentraba en el conflicto con el magisterio) todos ellos relacionados de una manera o de otra, con el tema de la gratuidad, el acceso o la violencia.

Los términos en los que se presentan las leyes de reforma educativa, tanto a nivel de la modificación del Artículo Tercero Constitucional, como de la Ley General de Educación Superior, se sustenta en principios y objetivos, en una visión y una política pública de reversión de las condiciones de atraso en el país, tal y como se han mencionado arriba, y que pretenden sustentar una gran transformación en el sistema educativo nacional.

En el mes de mayo de 2019 fue aprobada la reforma constitucional del Artículo Tercero, que deroga la anterior intención de reforma de tipo neoliberal que nunca logró concretarse, para bien del país, y en esta nueva formulación se establece la obligatoriedad de la educación superior, la progresividad de la gratuidad en todo el sistema educativo (como ya se establece en algunos países de América Latina), y se plantea que el nivel superior de educación estará regido en los términos de las fracciones VII y X de este artículo constitucional.

En la Fracción VII se señala que "las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio[…] las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere".

En la fracción X del Tercero Constitucional, se señala que: "La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas".

Para el nivel superior, también, se da cuenta de distintos artículos transitorios en donde se establece que: "Las legislaturas de los estados…tendrán el plazo de un año para armonizar el marco jurídico de la materia, conforme a este decreto", y en el transitorio décimo cuarto, se dice que: "Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior, se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, en términos de las fracciones VIII y X del Artículo Tercero de esta Constitución; adicionalmente, se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios a los que se refiere este artículo, así como la plurianualidad en la infraestructura".

Con esta iniciativa de reforma educativa, se debe considerar que la inversión del gobierno de AMLO debe llegar al 1% en relación con el PIB al final de su sexenio, y además pasar del actual 39% del grupo etario correspondiente a ofrecer espacios al 55% de la población en este grupo, para ir acercando la tasa bruta de escolarización a un nivel de "universalización".

Para alcanzar estas metas, junto con otras de tipo más específico, durante el mes de octubre de 2019, fue abierta la discusión de la Ley General de Educación Superior (LGES), que sustituye a la Ley de Coordinación de la Educación Superior de 1978.

Junto con la aprobación de un nuevo Artículo Tercero que deroga el ya referido del sexenio de Peña Nieto (PRI), así como de sus leyes secundarias, la LGES, se ubica como una de las iniciativas normativas y programáticas más avanzadas que se tienen a nivel de la historia del país, a nivel regional y de muchas similares en el mundo. En los términos en los que se presenta esta iniciativa que busca responder a la estrategia de una Cuarta Transformación histórica en el país, en donde se refrenda los principios discutidos de forma mayoritaria por los universitarios de América Latina y el Caribe en las Conferencias Regionales organizadas por la UNESCO[6] , únicas en el mundo tanto por sus dimensiones de participación como por los consensos y contenidos alcanzados[7], de que la educación superior es un bien público y social y un deber del Estado; de la garantía de la soberanía autonómica de las universidades y de la integralidad de un sistema articulado y regulado. Asimismo, refrenda la convicción de que la educación no es una mercancía, por lo que las instituciones privadas deben operar sin fines de lucro.

En este sentido, en la perspectiva de largo plazo de la reforma en la educación superior, se considera que el Estado es el garante de la progresividad de la inclusión para todas y todos a este nivel del sistema educativo y de su gratuidad, y que esto se lleve a cabo con el pleno respeto a los derechos humanos, a la equidad de género, a una formación que garantice un aprendizaje para toda la vida, la articulación de las ciencias, las tecnologías desde las humanidades, el deporte, la cultura y las artes, el diálogo de saberes y conocimiento y la responsabilidad social en el desempeño de la actividad académica.

Se considera, en este sentido, que desde las funciones sustantivas de las universidades y de las instituciones de educación superior, se deben articular las mismas con el pleno desarrollo y el bienestar de las comunidades locales, regionales y nacionales, a través de una mejora continua de la calidad social de la educación superior, de su expansión y diversificación; de la promoción de programas afirmativos de inclusión, permanencia y de egreso, buscando la mejor y más estable inserción del egresado en el mercado laboral. Asimismo, se definen los recursos orientados al mejoramiento constante de la infraestructura y de la formación del talento humano. Esto deberá de ser correspondiente con la progresividad de la universalización de la educación superior, de su gratuidad y de la obligatoriedad de su acceso y permanencia.

Desde la perspectiva de sus fines y propósitos, se establece que todas sus funciones y tareas deberán orientarse hacia la coordinación horizontal a través de un sistema de educación superior y de investigación (este concepto de "coordinación" es el término que más aparece

---

[6] Las denominadas CRES de 2008, celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia; y de 2018, celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en el marco de la conmemoración de los 100 años del movimiento Estudiantil por la Autonomía Universitaria de Córdoba.

[7] Véase. Didriksson, Axel (2019). Balance la CRES-2018. OEI, Madrid.

a lo largo y ancho de la Ley, pero como se ha visto, es el que resulta, de manera estratégica, más complicado).

Respecto de la cobertura en el nivel de educación superior, se proyecta pasar del 42.7% de la tasa bruta de escolarización (TBE) de 2020, al 50% para 2024, lo que representaría una población matriculada de 5.5 millones de estudiantes, y para 2040 llegar a alcanzar la tasa de universalización con el 65% de la TBE (6.7 millones de estudiantes).

Pasar de lo normativo a la acción estratégica

No hay experiencia reciente en el país (y quizás tampoco en otras partes del mundo) en donde la puesta en marcha de una reforma educativa haya ocurrido tan solo con la expedición, discusión y aprobación de una ley referida a la educación superior y universitaria, por más avanzada o dirigida que sea. La tarea más difícil viene cuando se han aprobado las leyes, los reglamentos y programas y cuando se tiene claridad respecto de la manera cómo se puede emprender una estrategia de transformación en el sistema de producción de conocimientos, de docencia, de cultura, de ciencia y tecnología. Menudo asunto.

Con la aprobación de la Ley General de Educación Superior, y aun contando con un contexto de política pública con una amplia aceptación y legitimidad, tal y como existe en México, para poder demostrar que la relación entre lo propuesto y la práctica puede ocurrir desde los marcos generales que se han definido y con una visión programática y estratégica de amplio alcance y altitud de miras, se requiere plantear una estrategia de cambio desde los más amplios fundamentos y paradigmas de la educación moderna, así como de programas que tengan factibilidad, operacionalidad e incidencia en el corto y mediano plazos. El horizonte prospectivo está planteado, falta la voluntad política y la acción necesaria para construirlo.

Con el objetivo de crear un sistema articulado de educación superior, con la definición de una estructura de operación del mismo a nivel local, estatal y nacional, con objetivos que recogen experiencias que pueden llegar a ser útiles como referencias comparadas, el gran debate que se ha abierto en la política pública educativa, sobre todo en el nivel en el que se ha centrado este trabajo, necesita llegar a remontar décadas de fracasos persistentes, la inmovilidad de instituciones que por sus precarias condiciones, por sus constantes conflictos internos, por la falta de recursos financieros o por la falta de un liderazgo que va más allá de un cargo de rector o de funcionarios en turno, alcancen la sustentación de los

principios enunciados. Además es necesario que se logre concebir una estrategia de corto, mediano y largo plazos, con los suficientes recursos para llevarla a cabo, y se puedan articular iniciativas en los ámbitos de la enseñanza, del aprendizaje, de la organización y gestión de los conocimientos, de las estructuras curriculares, del modo contemporáneo de hacer la ciencia, del desarrollo de una verdadera coordinación nacional y de la iniciativa de las principales instituciones para asumir tareas de transformación. Que pueda, por fin, poder contar en el país con un andamiaje interinstitucional en la educación superior, la investigación, la cultura y la ciencia, que promueva una sociedad en donde los conocimientos sean una verdadera fuente de desarrollo compartido, inclusivo y colaborativo, intercultural y dinámico para alcanzar un nuevo desarrollo con bienestar, sin violencia, y con la oportunidad de que los jóvenes y los adultos que lo quieran hacer cuenten con las posibilidades de formarse como ciudadanos de una amplia cultura y civilidad.

Conclusiones

En la perspectiva del impulso a una verdadera reforma en la educación superior en México, y que este intento no vuelva a quedarse en el papel, en el discurso y sólo en las modificaciones de tipo formal y legislativo, se presentan a continuación, 10 propuestas de organización y proyección de un escenario de futuro para la educación superior en el país:

1. Garantizar y sustentar, con indicadores precisos de seguimiento y cumplimiento, de ahora al 2030, de los ODSs y sobre todo de las metas referidas a la educación superior (ONU, Objetivo No. 4) de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y que se alcance a organizar una plataforma social amplia de un aprendizaje para toda la vida y para todas y todos.
2. Reorientación de la epistemología de las instituciones, sobre todo en las universidades públicas e IES de todo nivel hacia la investigación, el posgrado y la innovación con incidencia social.
3. Desarrollo de procesos (experimentales y de experiencias de buenas prácticas) que incidan en el cambio del actual paradigma de la enseñanza, la disciplinariedad y la precariedad académica hacia el paradigma del aprendizaje, de la producción de nuevos conocimientos y la innovación académica, a través de un nuevo modelo

de gestión del conocimiento de carácter interdisciplinario, flexible, intercultural y democratizador.

4. Implantar medidas -de evaluación, de ética y coherencia intelectual- conducentes a la creación de un nuevo liderazgo en las administraciones, rectorados y cuerpos de staff de las IES y de sus principales cuerpos colegiados y de gobierno.
5. Creación de Centros de Innovación Tecnológica y Social en cada una de las universidades públicas e IES del país, para atender requerimientos de conocimientos en poblaciones y comunidades desde la perspectiva de sus principales necesidades. Consecución de fondos extraordinarios por la vía de la creación de oficinas de transferencia de carácter interinstitucionales e interregionales.
6. Desarrollar una estrategia de articulación y fusión de instituciones y universidades, centros e institutos tanto a nivel local, regional como nacional, de carácter trans e interdisciplinarios, con fondos orientados al mejoramiento constante de su infraestructura, de su operación y de su régimen académico.
7. Propiciar la transferencia de conocimientos, habilidades y formaciones a los mercados laborales, en la perspectiva de los cambios que ya están presentes en la relación egreso-movilidad laboral por el impacto de las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y la redefinición y sustitución de puestos laborales profesionales.
8. Intervención directa de la universidad en el mejoramiento del conjunto del sistema educativo nacional, sobre todo para elevar las capacidades del sistema en la calidad de los procesos de aprendizaje significativos de las nuevas generaciones.
9. Participación de las IES y de las universidades en los nuevos procesos de cambio en la formación de los profesores de todos los niveles educativos; articular las Escuelas Normales y las UPN dentro de un sistema colaborativo y articulado para promover una actualización permanente de la curricula de formación de los profesores y del magisterio nacional, junto a la dignificación de la carrera docente y de la elevación de sus niveles salariales a la par de los que existen en los profesionales mejor cotizados en el mercado laboral. Crear el Instituto Nacional de Investigación Educativa, a cargo de la UPN.
10. Fortalecimiento de las comunidades académicas, con énfasis en el derecho universal a la autonomía universitaria, de contar con un puesto de trabajo permanente y de tiempo completo, y la garantía de la libertad académica y de investigación.•

Configuraciones del trabajo docente universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes

Por Verónica Walker

Universidad Nacional del Sur (UNS)

Introducción

En Argentina, la constitución del campo de estudios sobre lo que la literatura internacional denomina "profesión académica" encuentra sus antecedentes en la década de 1990 en el marco de la configuración de la universidad como objeto de investigación. En ese período, las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza y los efectos de las políticas universitarias en la organización y prácticas académicas operaron como dos vías de entrada para la configuración de la docencia universitaria como un objeto de estudio válido, con rasgos singulares que requiere modos de abordaje particulares. Durante la primera década de 2000, los primeros estudios de alcance nacional identificaron rasgos estructurales de esta categoría ocupacional que fueron complementados posteriormente con investigaciones cualitativas ancladas en contextos institucionales específicos. En los últimos años, la atención a la dimensión subjetiva y experiencial de la vida universitaria y la recuperación de la categoría de trabajo para el estudio de las actividades que allí se desarrollan invitan a pensar a la universidad como espacio

biográfico (Carli, 2020) y ámbito laboral (Martínez, 2013)[1].

El carácter liberal con el que se originó la actividad docente universitaria en nuestro país y la representación social de la universidad como recinto intelectual ajeno a las dinámicas del mundo del trabajo, contribuyeron a invisibilizar la docencia universitaria como trabajo.

Sustantivar la actividad docente universitaria como 'trabajo' supone una apuesta teórica en relación con lo que la literatura a nivel internacional denomina profesión académica. Adjetivar ese trabajo como 'docente' implica reconocer que el acceso a este tipo particular de trabajo se realiza a través de concursos abiertos para la cobertura de cargos docentes que demandan como tarea ineludible la enseñanza. Desde esos particulares puestos de trabajo docente se desarrollan -en diferentes grados y con diversas formas de reconocimiento- tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, gestión, etc.

Si consideramos que las palabras nombran -y construyen- el mundo o un aspecto del mundo, quienes investigamos nos enfrentamos constantemente al desafío necesario de examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de los asuntos sociales (Bourdieu, 2008). En este escrito se utiliza la categoría de trabajo docente universitario (TDU) y se entiende que el mismo se va configurando históricamente en el marco de los interjuegos que acontecen entre las trayectorias singulares, las especificidades disciplinares, las formas de organización y culturas institucionales, los procesos político-culturales del ámbito nacional y las orientaciones promovidas a escala regional e internacional. En ese entramado de múltiples regulaciones pueden reconocerse hitos, tendencias de largo plazo y rasgos estructurales del trabajo docente en las universidades.

El artículo presenta el análisis de las configuraciones actuales de la docencia universitaria en Argentina. Toma como punto de partida la categoría de "trabajo" para reconocer tendencias de largo alcance y rasgos estructurales en las universidades nacionales. Luego, focaliza en dos hitos de diferente naturaleza que en los últimos años provocaron cambios significativos en los sentidos y el ejercicio del TDU. Uno de ellos es la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo en el año 2015 y, el otro, en el año 2020 la irrupción de la pandemia por COVID-19. Por último, presenta consideraciones finales.

La docencia universitaria como trabajo

Las universidades como instituciones sociales han sido concebidas más como comunidades de intelectuales que como ámbitos laborales (Allmer, 2018). Esto implica que los cambios en las dinámicas institucionales y formas de organización de las actividades que allí se desarrollan suelen considerarse ajenas a los cambios que acontecen en el mundo del trabajo en general. Existe "el estereotipo popular de que el mundo de la academia y el mundo del trabajo son dos lugares totalmente diferentes" (Baruch & Hall, 2007, p. 243). De allí la necesidad de visibilizar la estrecha relación entre el trabajo académico y no académico (Musselin, 2007).

El trabajo como categoría socio-histórica, aglutina distintas capas de significación que se fueron sedimentando en los últimos siglos (Méra, 2007), sentidos de vida y degradación, creación e infelicidad, actividad vital y esclavitud, felicidad social y servidumbre. En su configuración moderna, el trabajo ocupa un lugar primordial en la existencia de los sujetos

[1] Un análisis pormenorizado de la configuración de este campo de estudios se encuentra en Walker, V. (2021). Contribuciones y debates sobre el trabajo docente universitario: una revisión de los estudios sobre el tema en Argentina. *Revista de Educación, 12*(22), 65-85.

constituyéndose en principio de sus identidades sociales y fundamento de las divisiones sociales instituidas (Baudelot y Gollac, 2011).

El trabajo en su dimensión antropológica (es decir, no limitado al carácter puramente económico de mero medio para la producción de mercancías), constituye una actividad subjetivante, de transformación del yo (Dejours, 2012). A su vez, es un factor de inscripción social y producción colectiva -con una función social y acceso al espacio público- que se convierte en soporte de utilidad social y fuente de reconocimiento social. En tanto actividad objetiva-subjetiva, asume formas particulares de organización en el marco de las imbricadas relaciones entre configuraciones estructurales y constituciones subjetivas.

Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales en el capitalismo tardío, promovieron particulares modos de flexibilización e intensificación laboral, procesos de individualización y aumento de la demanda de compromiso e inversión personal que desafían el papel del trabajo como mecanismo de integración social. El concepto de precariedad busca describir la experiencia combinada de inseguridad, incertidumbre y desprotección que se vive de diferentes maneras en todo el planeta (Bauman, 2008).

La precariedad atraviesa a todo el cuerpo social presentándose diferencialmente según sectores y colectivos (Castillo y Moré, 2018). La universidad como espacio laboral no escapa a este fenómeno que constituye una de las experiencias definitorias de la vida académica contemporánea, particularmente (aunque no de forma exclusiva) entre quienes son más jóvenes y/o se encuentran en los inicios de sus carreras (Gill, 2015).

Desde estas lentes conceptuales, se propone concebir y estudiar las universidades como espacios laborales y las actividades que allí se desarrollan como trabajo. En el marco del denominado capitalismo académico regido por los principios de la nueva gestión pública (Ibarra Colado, 2003), diversos estudios dan cuenta del incremento de formas de contratación laboral temporarias y de tiempo parcial (Kezar y Sam, 2010; Musselin, 2007; Neri de Souza, 2017), el desarrollo de carreras nómadas y autogestionadas (Enders & Kaulisch, 2006) y el predominio de transferencias monetarias condicionadas (Gil Antón, 2013) que configuran condiciones laborales precarias en las universidades (Castillo y Moré, 2018; Gill, 2015).

La categoría de trabajo permite dar cuenta de la experiencia de los sujetos -y sus condiciones simbólicas y materiales- en el ejercicio de su quehacer cotidiano en la universidad y de las configuraciones estructurales más amplias -en relación con otros campos- que la atraviesan (Walker, 2016a).

El TDU constituye una práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario -resultado de las luchas previas, las estrategias y los capitales invertidos- y las propiedades ligadas a dicha posición -en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades-. En la definición de la particular posición que se ocupa en el espacio universitario se entraman la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignatura a cargo, el género, la antigüedad y el capital científico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical. Desde cada posición particular se configuran singulares modos de ejercicio del trabajo docente universitario en el que se entraman actividades sustantivas y estratégicas, prescriptas y efectivas que no se reducen a las tareas de enseñanza, aunque ésta sea medular. En el marco

de condiciones materiales y simbólicas diversas, quienes trabajan como docentes en las universidades desarrollan -en diferentes grados y con diversas formas de reconocimiento- tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, gestión, etc. El ejercicio de este trabajo las/os coloca en una red de múltiples relaciones con otros sujetos, saberes generales y específicos, organizaciones particulares, mandatos institucionales y con la sociedad en general en un contexto de creciente intensificación y diversificación de sus demandas (Walker, 2017).

Tendencias de largo plazo y rasgos estructurales del trabajo docente universitario en Argentina

La matriz profesional liberal con que se originó la docencia universitaria en Argentina encontró una primera fuente de diversificación en el proceso de expansión de la educación superior de la década de 1950 y en las políticas de desarrollo de la ciencia y la tecnología de los años '60 que promovieron el pasaje del predominio de profesoras/es dedicadas/os exclusivamente a la docencia, a la constitución de un espacio de docencia e investigación en la universidad. Además, la expansión no planificada del cuerpo docente por la ampliación de la matrícula estudiantil con la apertura democrática de 1983 modificó su composición en términos de perfil socioeconómico y prácticas individuales e institucionales (Chiroleu, 2002; Marquina, 2013).

Las políticas universitarias implementadas en nuestro país en la década de 1990, especialmente las de evaluación apoyadas en nociones de eficiencia, productividad y rendimiento, provocaron cambios estructurales en la cultura académica y en las condiciones y formas de organización del trabajo en las universidades públicas (Araujo, 2003; Naidorf, 2009). En el marco de este "clima de época" se consolidan un conjunto de tendencias globales que adoptan formas específicas según los ámbitos institucionales y disciplinares, en los que se despliegan y las particulares posiciones de los actores en el espacio universitario.

Se trata de tendencias mundiales en el campo de la educación superior que tienen incidencia en el trabajo docente universitario (Walker, 2020). Una primera tendencia reside en la prevalencia de nuevas formas de contratación laboral en las universidades y el desarrollo de carreras laborales nómades y precarias. En Argentina, la estructura de puestos de trabajo docente en las universidades nacionales es marcadamente piramidal, con una base amplia compuesta por cargos de baja categoría y dedicación y una cúspide reducida de profesores con las más altas categorías y dedicaciones, que se estrecha cada vez más si se consideran las reestructuraciones de estos cargos cuando quedan vacantes por jubilaciones u otras razones y su conversión en un mayor número de cargos docentes con menores categorías y dedicaciones. La prevalencia de cargos con dedicación simple en nuestras universidades es histórica, si se analizan los datos de los Anuarios Estadísticos de la SPU para el período 1998-2019. Apenas un 11% de los cargos son de dedicación exclusiva y un 70% simples, de 10 horas semanales lo que tiene como correlato la situación de pluriempleo en la que se encuentra gran parte del cuerpo docente. Estas tendencias generales adoptan mayor o menor fuerza según el ámbito institucional, el perfil profesional o académico de las carreras y el momento de la trayectoria académica. Otro rasgo es el alto porcentaje (más del 60%) de contrataciones docentes interinas (por un plazo determinado) a pesar de que la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (LES) fija un límite del 30%,

sólo para casos excepcionales[2]. Además, existen obstáculos en las carreras docentes universitarias debido a razones presupuestarias (García de Fanelli, 2009).

En este escenario, se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad jóvenes que recién se inician en la carrera docente universitaria. Las trayectorias graduales en una misma institución que relatan docentes de generaciones anteriores, resultan inasibles para las/os docentes noveles que están construyendo sus trayectorias laborales en el marco de los horizontes acotados por los períodos de becas o por la renovación de contratos. Esto conlleva a que surjan como alternativas los empleos fuera de la universidad, el abandono temporario de la docencia universitaria, los trabajos por cuenta propia, etc. retrasándose el acceso a los puestos docentes permanentes con lo que esto supone en términos de dificultades para proyectarse a nivel profesional y personal[3].

Una segunda tendencia es la hegemonía de las políticas de evaluación como reguladoras del TDU y el aumento de prácticas estratégicas y la fragmentación del colectivo docente. Si bien la evaluación de la calidad es tan vieja como las mismas universidades, desde las últimas décadas del siglo XX se erigió como el núcleo político-ideológico de un conjunto de reformas del campo de la educación superior a nivel mundial (Krotsch, 2005). En este contexto, "*les universitaires*" (Musselin, 2008) han sido interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad y en la mayoría de los países se diseñaron e implementaron dispositivos de evaluación de su desempeño que operan como mecanismos de redistribución presupuestaria, herramienta de asignación de posiciones, principio de clasificación, jerarquización y legitimación en el espacio universitario y generador de prácticas estratégicas de los actores.

En Argentina, el proceso de construcción y legitimación de la agenda de evaluación de la calidad iniciado hacia finales de la década de 1980 se consolida en los años '90 con la implementación y posterior etapa de estabilización y burocratización de las políticas universitarias de evaluación (Krotsch, 2002). Algunos hitos de este período son la creación del Programa de Incentivos a los docentes Investigadores (1993), la sanción de la LES (1995) y la puesta en funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1996). Casi tres décadas después, la implementación de los dispositivos de evaluación de instituciones, programas y actores del campo universitario argentino creados en un escenario de reformas neoliberales, continúan vigentes con las mismas lógicas más allá de algunas modificaciones introducidas a la luz de los cambios en las orientaciones políticas de los gobiernos de turno de los últimos años.

Actualmente, además de los procesos de evaluación de las prácticas de enseñanza desarrollados por diferentes actores y con distintos grados de formalización en las universidades, la docencia universitaria es objeto de: 1) políticas de evaluación de instituciones y titulaciones que recogen información de carácter

---

[2] La permanencia en un cargo docente ordinario o regular está sujeta al plazo legal de la designación por concurso abierto de antecedentes y oposición o a los resultados de la evaluación periódica individual que realice cada universidad, cómo mínimo cada cuatro años según establece el CCT.

[3] La última oleada de creación de universidades nacionales argentinas, aún con prevalencia de cargos simples y contratos temporarios, se convirtió en un espacio ocupacional con mayores posibilidades para el acceso a cargos acordes con la formación y promoción en la carrera académica (Rovelli, 2013).

colectivo sobre el plantel docente; y 2) políticas de evaluación de desempeño docente que recogen información de carácter individual con particulares propósitos: a) dispositivos que regulan el acceso, permanencia y promoción en la carrera docente; b) mecanismos de atribución de incentivos económicos; c) programas de mejora de la calidad de la educación superior.

En la multiplicidad de evaluaciones de la que es objeto el TDU coexisten diferentes criterios y formatos que promueven prácticas estratégicas adaptativas para la conservación o mejora de la posición ocupada en el espacio universitario. Dichas prácticas contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, promoviendo "que cada quien se dedique a lo suyo" ante las exigencias de productividad y eficiencia que intensifican y despersonalizan el trabajo cotidiano. Además, las/os docentes participan como agentes evaluadores en crecientes procesos de evaluación (jurados de tesis, concursos docentes, revisión de artículos, evaluación de proyectos de investigación, etc.). Se trata de todo un conjunto de actividades de evaluación que, en general, se desarrollan en el marco de las dedicaciones docentes en el nivel del grado, que ocupan cada vez más tiempo de trabajo, que no suelen ser retribuidas monetariamente (es otro tipo de retribución la que se pone en juego) y tampoco son objeto de formación.

Una tercera tendencia es la expansión de los posgrados y el aumento de la lógica credencialista. El nivel del posgrado cuyo desarrollo inicial se encuentra en Europa y Estados Unidos, se configura como el espacio privilegiado de la educación transnacional en un contexto caracterizado por el avance del mercado y la aparición de nuevas disciplinas, interdisciplinariedad, especialización e internacionalización. En América Latina, el crecimiento tardío de la oferta de posgrado está marcado por los desiguales desarrollos disciplinares y las particularidades de las legislaciones y los mercados nacionales, siendo Brasil, México y Argentina los países que cuentan con mayor trayectoria en la institucionalización del nivel.

En Argentina, el nivel de posgrado tuvo un desarrollo exponencial a partir de la década de 1990 que no fue acompañado con la asignación de una partida presupuestaria específica. Esto lleva a las instituciones a ensayar diferentes estrategias para el sostenimiento de los programas, siendo el principio rector el autofinanciamiento a través del cobro de aranceles en un contexto de avance de tendencias privatizadoras. Las ofertas no aranceladas recurren -entre otras estrategias- al financiamiento cruzado con el nivel del grado en cuanto a personal docente y administrativo, infraestructura y equipamiento.

A diferencia de otros países, en Argentina el título de posgrado no es un requisito legal excluyente para el acceso a cargos docentes universitarios (aunque la LES promueve que así sea) y apenas un 12,4% de las/os docentes tiene título de Doctorado, según datos del Anuario SPU 2019. Sin embargo, la posesión de título de posgrado es un criterio altamente valorado para el acceso a determinadas posiciones y recursos así como para la obtención de un plus salarial. Esta demanda coloca a docentes desigualmente posicionados en el espacio universitario como "consumidores" del nivel de posgrado, interesados no sólo en la formación sino también en una credencial que opera como moneda de cambio para progresar en la carrera docente.

Si se tiene en cuenta la estructura de cargos de nuestras universidades, se observa que la máxima titulación se concentra en los cargos docentes de dedicación exclusiva (30,7%) y se encuentra en apenas un 7,7% de los cargos simples (SPU, 2019). La mayoría del plantel docente obtuvo su credencial a partir de la década de 1990 y se observa una tendencia a la titulación más temprana entre las generaciones más jóvenes, que expresa un viraje en la matriz

inicial honorífica del doctorado en nuestro país (Lamfri, 2016).

A su vez, los/as docentes son "productores" de las propuestas de posgrado al participar en su diseño, coordinación y desarrollo en calidad de profesores/as, lo que las/os coloca en una relación laboral con las universidades escasamente regulada. La carencia de una partida presupuestaria destinada al nivel de posgrado promueve distintas formas de contratación laboral de los cuerpos docentes como: 1) contrataciones temporarias por fuera de la planta regular de las instituciones; 2) asignación de funciones en el nivel de posgrado como parte de las responsabilidades del cargo docente de grado (financiamiento cruzado); y 3) contrataciones sin remuneración, *ad honorem*, que se aceptan por considerarse espacios de vinculación de docencia e investigación o por percibirse como fuente de prestigio y antecedentes valorados en los procesos de evaluación.

Una cuarta tendencia es el aumento de la internacionalización de la educación superior y la profundización de la diferenciación ya existente entre docentes locales y cosmopolitas. En las últimas décadas del siglo XX, la dimensión internacional de las universidades pasó a ocupar un lugar destacado en las agendas de educación superior a nivel de los sistemas, las instituciones y los actores. La relevancia de los criterios de internacionalización (movilidades académicas, las publicaciones con colegas extranjeras/os, estancias en el exterior, participación en redes internacionales) en la evaluación de las carreras docentes ha llevado a las/os docentes a promover este tipo de actividades por "cuenta propia". Es posible reconocer un trabajo de autogestión o gestión individual de la dimensión internacional de las carreras docentes motorizado por intereses individuales más que como parte de estrategias institucionales. Es la búsqueda de distintos tipos de capital lo que se pone en juego en estos "emprendimientos": capital cultural incorporado (aprendizajes) e

institucionalizado (credencial), capital social (contactos) y simbólico (prestigio).

Existe una presencia diferencial de la dimensión internacional en las carreras docentes en el conjunto del profesorado universitario en los distintos ámbitos institucionales y disciplinares que se vincula con las posiciones ocupadas en el espacio universitario, las trayectorias académicas y los capitales acumulados a lo largo de ellas. Retomando la clásica distinción entre "docentes cosmopolitas" y "docentes locales" (Clark, 1983), las/os primeros son quienes establecen vínculos estrechos con colegas de otras latitudes con los que se comparte un campo disciplinar e intereses temáticos al tiempo que se "desanclan" de sus ámbitos organizacionales de pertenencia. Los espacios institucionales de participación política, gestión académica, asistencia a eventos académicos internos e interacciones cotidianas con colegas y estudiantes constituyen actividades que recaen principalmente en docentes "locales", dedicadas/os fundamentalmente a las tareas de enseñanza[4].

Una quinta tendencia es la virtualización del trabajo docente universitario, que se abordará en la última parte del texto. Por ahora, cabe anticipar que no se trata de un fenómeno nuevo que tuvo como punto de partida el año 2020 en el contexto de emergencia sanitaria. Desde hace décadas se asiste al aumento de formas de organización, comunicación y vinculación del trabajo docente universitario mediadas por las tecnologías digitales. Investigaciones previas a la pandemia dan cuenta del imperativo de conectividad que exige atención, vigilancia y disponibilidad permanente por parte de las/os docentes y la tendencia a la dilución de los límites entre espacios y tiempos laborales y personales en el marco de lo que Gill (2015) denominó "universidad sin paredes".

Cambios recientes en el trabajo docente universitario

El CCT y las nuevas regulaciones laborales

En el año 2015 se aprueba en Argentina el primer CCT para docentes de universidades nacionales. Los momentos de diseño, formulación e implementación de este instrumento legal supra-institucional de regulación de las condiciones y relaciones laborales introdujo modificaciones en las reglas de juego institucionales que dieron lugar a disputas, negociaciones y resistencias de distintos actores del campo universitario.

En primer lugar, es posible reconocer diferentes núcleos de conflicto referidos a los aspectos jurídicos y las contradicciones estatutarias en la puesta en marcha del CCT en el ámbito de las universidades (Hammond, 2021). Algunas instituciones consideran como una vulneración al principio de autonomía universitaria la aprobación de la fórmula general de CD/CA que establece que las universidades deben diseñar y reglamentar los dispositivos específicos de evaluación periódica de su plantel docente. En tanto contrato entre el sector sindical y el empleador para la regulación de las condiciones de trabajo, el CCT privilegia la "lógica laboral" sobre una de las lógicas históricamente hegemónicas en la definición de las reglas de juego en las universidades, como es la lógica académica. En el caso de la carrera docente, la "lógica académica" (basada en la periodicidad de cátedra, la valoración de méritos en concursos abiertos, etc.) que históricamente primó en la definición de las formas de acceso, permanencia y promoción a los cargos docentes en las universidades tensiona con la 'lógica laboral' que introduce el CCT (que privilegia la estabilidad laboral, concursos cerrados para la promoción a la categoría de JTP, ordinarización

[4] Aquí hay que considerar que las políticas de internacionalización se orientan prioritariamente a la investigación.

de cargos interinos con cinco años de antigüedad o más, etc.). Las principales tensiones se identifican en los artículos sobre la regularización del cuerpo docente a través de la ordinarización de interinos (Art. 73) y los artículos comprendidos en el capítulo III de carrera docente que regulan los mecanismos de acceso, permanencia y promoción en los cargos docentes. Las disputas se plantean en torno a la dicotomía "derechos laborales docentes" versus "excelencia académica" o "calidad".

En segundo lugar, el análisis de las reglamentaciones institucionales de carrera docente/carrera académica (CD/CA) en distintas universidades nacionales previo a la aprobación del CCT y su relación con los cambios propuestos por la nueva regulación, permiten identificar tensiones vinculadas con el principio de periodicidad de cátedra, el histórico sistema de concurso abierto de antecedentes y oposición para el ingreso y la promoción en los cargos docentes y la estructura de cátedras en las universidades (Atairo y Rovelli, 2019; Walker, 2016b). La tensión entre "concurso" y "carrera académica" se hace presente en los procesos de diseño e implementación de los mecanismos institucionales de CD/CA. Más allá de las debilidades que las/os docentes señalan al sistema de concurso (sujeción a la cuestión presupuestaria, inestabilidad laboral, procedimiento estático, arbitrariedades en la designación de jurados, entre los más mencionados), el concurso abierto de antecedentes y oposición opera como fuente de legitimidad y es percibido como una exigencia de actualización permanente que permite morigerar las lógicas endogámicas que promueve la CD/CA y el "hasta acá llegué". El reconocimiento diferencial que se instituye entre "docentes concursados" y "docentes regularizados por carrera" expresa las representaciones construidas en torno a ambos mecanismos.

En tercer lugar, la disposición de cobertura de vacantes mediante la promoción transitoria de docentes regulares de la categoría inmediata inferior (Art. 14 del CCT), pone en tensión dos formas de organización académica que coexisten en la vida universitaria: la cátedra y las áreas. Las disputas al interior de las unidades académicas se erigen en torno a la definición de la estructura que corresponde al "inmediato inferior" (el área, la cátedra) y de los criterios ligados a la trayectoria en el área o el desempeño actual en la cátedra.

En cuarto lugar, el CCT interpela el núcleo identitario de las/os docentes universitarias/os al considerarlas/os como trabajadoras/es, tensionando con imaginarios históricos en un ámbito escasamente percibido y autopercibido como espacio de trabajo y en el que existen fuertes resistencias para denominar como trabajo lo que se hace en la universidad. Pero además, establece que ese trabajo es "oneroso" (Art. 25), lo cual tensiona con la figura del docente "ad honorem" existente aún en nuestras instituciones que opera como mecanismo de precarización del trabajo docente y de desconocimiento de derechos laborales y políticos en la universidad.

La pandemia y la virtualización de la universidad

El contexto de pandemia por COVID-19 promovió cambios urgentes en los modos de organización y funcionamiento de las universidades, como en las demás esferas de la vida social. En nuestro país, a partir de la Resolución

Ministerial 104/20[5] y la Resolución de la SPU 12/20[6] emitidas en el marco de la emergencia sanitaria dispuesta por el DNU 260/20, las universidades diseñaron e implementaron diferentes modalidades de sostenimiento del trabajo institucional en el marco de sus capacidades y autonomía. El debilitamiento de la dimensión material institucional de la vida universitaria por el protagonismo de las tecnologías digitales y la virtualización forzada de sus funciones y formas de gestión, organización y comunicación, provocó modificaciones significativas en la universidad como espacio social de trabajo y estudio.

El escenario de pandemia introdujo novedades. Hubo mucho de inédito, pero también aceleró y profundizó procesos que se venían desplegando desde hace tiempo en nuestras instituciones. Entre ellos, la virtualización del trabajo de las/os docentes en el marco del denominado "capitalismo académico digital" (Saura y Caballero, 2021).

La virtualización del TDU durante la experiencia de pandemia puso sobre el tapete cuestiones nodales: las condiciones de trabajo, la formación requerida para el ejercicio de ese trabajo, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la coexistencia de espacios y tiempos de vida personal y laboral, la combinación con tareas de cuidado en el hogar y la distinción según género, las variaciones en el ejercicio de la ciudadanía política, los cambios en la participación político-académica y sindical, la dimensión vincular con estudiantes y colegas, la dimensión afectiva y los efectos de la salud docente, por mencionar algunas. El retorno a la presencialidad evidenció nuevas problemáticas: las variaciones en la matrícula estudiantil, las deficiencias de la infraestructura universitaria, los efectos de los cambios efectuados en los planes de estudio en términos de flexibilización de recorridos y cargas horarias, la definición de prácticas de investigación, extensión y enseñanza en las que se amalgaman regulaciones, decisiones y experiencias de distintas temporalidades, entre otras.

En los siguientes párrafos se focaliza en dos cuestiones relevantes para pensar en las configuraciones actuales del TDU.

La primera cuestión refiere al escenario de mayor exposición y visibilidad de las prácticas cotidianas de la vida universitaria por la mediación de las tecnologías digitales y la constitución del "yo digital" en lo que se denomina "universidad estridente" (Ball, 2022). En el contexto de pandemia, las plataformas digitales y las redes sociales se convirtieron en el principal escaparate del trabajo de las/os docentes en la universidad. En diferentes grados y ritmos, la experiencia universitaria en los años 2020 y 2021 estuvo signada por la mediación digital de las funciones de enseñanza, extensión, investigación y las tareas de gestión. Las distintas plataformas digitales disponibles posibilitaron la comunicación de los distintos actores de la vida institucional y la organización y ejercicio de sus particulares trabajos. Las redes sociales se convirtieron en los principales canales de comunicación de la comunidad universitaria: difusión de novedades a través de páginas institucionales de Instagram y Facebook, transmisión en vivo en canales de Youtube de las sesiones de los órganos de gobierno y eventos académicos, clases sincrónicas por Zoom o

[5] Resolución del Ministerio de Educación que recomienda a las universidades, y demás instituciones de educación superior de todas las jurisdicciones, adecuar las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia conforme con las recomendaciones del Ministerio de Salud.

[6] Recomendación de la Secretaría de Políticas Universitarias a las universidades nacionales, privadas e institutos universitarios de readecuar los calendarios académicos.

Meet, propuestas asincrónicas en Moodle, consultas por medio de Google Forms, etc. De esta manera, las tecnologías digitales mediaron la experiencia universitaria, "hibridizándola (Martín-Barbero, 1996), esto es, redefiniendo las jerarquías, modalidades y lenguajes de la cultura académica. Este des-ordenamiento promovió la emergencia de nuevas lógicas, formatos, discursos y estéticas y el trabajo diario en la universidad adquirió mayor visibilidad y alcance hacia un público ampliado.

En la "universidad estridente" (Ball, 2022), caracterizada por una llamativa proliferación de color, además de las tareas de docencia, investigación, extensión, gestión, formación de recursos, etc., aparecen nuevas prácticas de "auto-promoción", "auto-seguimiento" y "auto-monitoreo" con el fin de ampliar las interacciones virtuales, impactos y el cuidado del "yo digital". Se intensifica el "imperativo emprendedor" de cuidado del perfil académico que resulta indispensable para generar una marca personal y garantizar el prestigio académico. Si en el marco del capitalismo académico el lema era *publicar o perecer* en la actual etapa del "capitalismo académico digital" se trata de *promocionarse o perecer* (Saura y Caballero, 2021).

La segunda cuestión refiere al tiempo de trabajo y la apropiación/expropiación de esta fuente de valor. Como plantea Elias (1989), el tiempo constituye un importante regulador de la vida social e individual, unidad de medida y de sentido de todos los acontecimientos cuya determinación en las sociedades complejas y diferenciadas, es vivida como exhaustiva y activa, a través de sofisticados instrumentos de medición y autodisciplina. En la universidad contemporánea, el tiempo es quizás la mayor fuente de disputas, ansiedad y estrés debido a la exigencia creciente de "hacer más con menos" en una cultura que pide "estar siempre activo" y que se encuentra marcada por un constante estado de "emergencia como regla" (Gill, 2015). Es recurrente escuchar entre quienes trabajan en la universidad contemporánea expresiones como "no tengo tiempo", "vivir sin tiempo", "el tiempo es escaso", "el tiempo que apura", "el tiempo fragmentado", "la aceleración de los tiempos". A pesar de esta escasez, las/os docentes se involucran y dedican cada vez más tiempo a un número creciente de actividades que no siempre forman parte del trabajo prescripto ni son reconocidas materialmente. Para cumplir con las múltiples demandas ejercen sobre sí mismos una fuerte autodisciplina y autorregulación de los tiempos.

La experiencia de teletrabajo docente universitario en pandemia evidenció la tensión entre las promesas de autonomía y gestión del "propio tiempo" del "capitalismo tecnológico" y las exigencias de disponibilidad total y respuestas rápidas. El tiempo de trabajo docente en la universidad se encuentra atravesado por la tensión entre fuerzas centrífugas y centrípetas. Por un lado, se asiste a la expansión y aceleración de los tiempos de trabajo (jornadas laborales con un horizonte infinito, ritmos de producción acelerada y dispositivos que sumergen en velocidades extraordinarias). Por otro lado, tiene lugar una atomización temporal del contenido del trabajo (demandas de clases más breves, videos breves, discursos más breves, textos más breves que demanden menor tiempo de lectura, consignas más breves que demanden menos tiempo de corrección, tiempos de respuestas más breves, etc.). La experiencia docente universitaria se despliega en esa tensión entre la expansión de los tiempos de trabajo y la atomización temporal del contenido del trabajo.

Consideraciones finales

Concebir la universidad como espacio laboral y la docencia universitaria como trabajo permite reconocer las configuraciones históricas del TDU en estrecha relación con los cambios operados en el mundo del trabajo en general, y pensar las configuraciones actuales del TDU

como una amalgama de rasgos estructurales y experiencias subjetivas en los interjuegos de múltiples regulaciones que operan a distintos niveles y en el marco de tendencias de largo plazo y cambios recientes. Esta perspectiva potenciaría los estudios sobre nuevas líneas de indagación en relación con las tendencias generales que abren el escenario de cambios recientes. Por un lado, considerar que las prácticas de evaluación del TDU y aquellas en las que participan las/os docentes como agentes evaluadoras/es se vieron modificadas en sus procesos, objetos, tiempos, formatos y modalidad a partir de la pandemia. La revisión de los cambios efectuados atendiendo al carácter urgente de las medidas, constituye una necesidad y una oportunidad para examinar las condiciones, lógicas y objetivos de los dispositivos de evaluación vigentes. Por otro, el crecimiento de la oferta y la demanda de posgrados virtuales en el contexto de emergencia sanitaria y la decisión de continuar bajo dicha opción pedagógica en muchos casos, invita a revisar el comportamiento de la oferta de este nivel que

históricamente bajo la modalidad presencial y concentrada en la región metropolitana operó como un factor de acceso desigual a la obtención de la credencial. Por último, la promoción de la denominada internacionalización virtual, basada en entornos digitales a partir del contexto de pandemia abre nuevos escenarios y formatos que requieren ser estudiados.

En el desarrollo de este artículo se presentan una serie de argumentos. El análisis de la estructura de puestos de trabajo docente y las formas imperantes de contratación laboral en las universidades nacionales permite afirmar que el TDU no sólo es heterogéneo sino desigual. La categoría de desigualdad suele reservarse para el estudio de la condición estudiantil pero pocas veces se la emplea en la comprensión de la condición docente en la universidad. Lo mismo sucede con la categoría de precariedad que encuentra fuertes resistencias en el ámbito académico para ser considerada como una de las experiencias definitorias de la vida universitaria. La precariedad laboral adquirió nuevas fisonomías a partir del contexto de pandemia en el que se alteraron los contratos laborales, las normativas regulatorias y las condiciones de trabajo.

La puesta en marcha del CCT promueve sentidos que alteran imaginarios históricamente construidos, dinámicas institucionales y prácticas instituidas en relación con distintos aspectos del TDU, en especial la carrera docente. Estos cambios invitan a repensar las condiciones, formas de organización y sentido del trabajo docente en las universidades así como los alcances y limitaciones de las regulaciones supra-institucionales de una práctica compleja, heterogénea y desigual.

El ejercicio del TDU a partir de la pandemia experimentó profundas modificaciones en sus tiempos, espacios, procesos, contenidos, relaciones, formas de organización y comunicación e incluso en el contrato laboral con las instituciones. En relación con el tiempo se evidenció la tensión entre las promesas de autonomía y gestión del "propio tiempo" del "capitalismo tecnológico" y las exigencias de disponibilidad total y respuestas rápidas que colocan a las/os docentes universitarios en una constante lucha por el tiempo de trabajo.

Bajo la forma de teletrabajo, la docencia como práctica social que se posiciona en el espacio público sufrió un repliegue hacia los atomizados ámbitos privados. Desde allí, las pantallas y plataformas digitales con sus particulares lógicas y estéticas se convirtieron en el escenario privilegiado de la experiencia universitaria. Una experiencia mediatizada por lenguajes, formatos y ritmos foráneos a la lógica académica.

Hace casi treinta años, Quevedo (1992) se refirió a la espectacularización de la política y a la construcción de una nueva sensibilidad política y del personaje de político en la televisión "inevitablemente cuidadoso de su imagen y capaz de adaptarse a situaciones que le impone el medio: los tiempos fugaces, el libreto, la presencia ineludible del humor y la obligatoria simpatía" (p. 19). En el actual contexto del capitalismo académico digital cuyo lema es "promocionarse o perecer", ¿podemos hablar de una "espectacularización de la universidad"?

Referencias bibliográficas

- Allmer, T. (2018). Teorizando y analizando el trabajo académico. *Hipertextos, 6*(10), 12-57.
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Atairo, D. y Rovelli, L. (2019). Procesos de cambio en las universidades nacionales, un estudio sobre los diseños institucionales de la Carrera Docente / Académica en Argentina. *Trayectorias Universitarias 5*(8), 1-11.
- Ball, S. (2022). Dinero o ideas: la lucha por el sentido en la universidad neoliberal. *Revista Integración y Conocimiento, 11*(2), 98-110.
- Baruch, Y. & Hall, D. (2007). The academic career: A model for future careers in other sectors?. *Journal of Vocational Behavior, 64*(2), 241-262.
- Baudelot, C. y Gollac, (2011). ¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2008). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2019). La universidad pública como espacio biográfico. Una incursión histórica en itinerarios académicos de las Humanidades y las Ciencias Sociales. *Revista Pensamiento Universitario, 19*(19), 52-62.
- Castillo, J. y Moré, P. (2018). *Universidad precaria, universidad sin futuro*. Fuhem.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. Boletín PROEALC, Síntesis Especial América Latina.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica.* Nueva Imagen.
- Dejours, Ch. (2012). Del trabajo a la subjetividad. En *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo* (pp. 145-173). Buenos Aires: Editorial Topía.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de cultura económica.
- Enders, J. & Kaulisch, M. (2006). The Binding and Unbinding of Academic Careers. En U. Teichler (Ed.), *The Formative Years of Scholars* (pp. 85-96). Portland Press.
- García de Fanelli, A. M. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES.
- Gil Antón, M. (2013). La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 157-186.
- Gill, R. (2015). Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal. *Arxius de Ciencias Sociales*, (32), 45-58.
- Hammond, F. (2021). La regulación de la profesión académica mediada por la negociación colectiva, desafíos emergentes ante un cambio de paradigma. *Revista de Educación, 24*(2), 183-202.
- Ibarra Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Revista Educação & Sociedade, 24*(84), 1059-1069.

- Kezar, A. y Sam, C. (2010). *Non-tenure-track faculty in higher education: Theories and tensions, 36*(5), California: ASHE Higher Education Report.

- Krotsch, P. (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas, horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen-UNLP.

- Krotsch, P. (2005). La evaluación de la calidad en Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto. En Vries, W. (Coord.), *Calidad, Eficiencia y Educación Superior*. España: Netbiblio/Riseu.

- Lamfri, N. (2016). *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior.* Córdoba: Encuentro Grupo Editor/Editorial Brujas.

- Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario, 15*(15), 35-58.

- Martín-Barbero, J. (1996). Comunicación fin de siglo ¿Para dónde va nuestra investigación? *Telos*, (47), 58-64.

- Martínez, D. (2013). El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Revista Espacios en Blanco*, (23), 45-72.

- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de Trabajo, 3*(4), 17-32.

- Musselin, C. (2007). *The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis*. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 4.07. Center for Studies in Higher Education.

- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris: Éditions La Découverte.

- Nairdof, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica en las universidades públicas.* Buenos Aires: EUdeBA.

- Neri de Souza, A. (2017). Trabalho docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (27), 63-85.

- Quevedo, L. (1992). La política bajo el formato televisivo. En Schmucler y Mata (Eds.), *Política y comunicación: ¿hay un lugar para la política en la cultura mediática?* (pp. 13-20). Córdoba: Catálogo.

- Rovelli, L. (2013). Itinerarios contemporáneos de movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Pensamiento Universitario, 15*(15), 59-76.

- Saura, G. y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 192-210.

- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Walker, V. (2016a). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Revista Perfiles Educativos, 38*(153), 105-119.

- Walker, V. (2016b). Evaluación y carrera académica/docente: la perspectiva de los actores de dos universidades argentinas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (40), 49-66.

- Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, 14*(14), 1-35.

- Walker, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. *Revista de la Educación Superior. ANUIES. 49*(193), 107-127. •

Aportes y rol actual de redes de universidades de América Latina y el Caribe a la agenda global de la Educación Superior

Una visión post-III Conferencia Mundial de Educación Superior

Por Carolina Cabrera Di Piramo
y Rodrigo Arim Ilhenfeld

Universidad de la República (UdelaR)

Introducción

Escribimos este texto adscribiendo a la idea de referentes teóricos que han conceptualizado al campo de producción de conocimientos en Educación Superior (ES) como un área en la que convergen aportes provenientes desde la academia, la política y la gestión, donde adquieren particular relevancia organismos, conferencias y declaraciones internacionales (Altbach, 2002; Krotsch y Suasnábar, 2002; Ordorika y Rodríguez Gómez, 2018). Ante la reciente realización de la III Conferencia Mundial de ES (III CMES), en mayo de 2022, en Barcelona, España, nos movilizó una inquietud planteada en la post- Conferencia Regional de ES (CRES) 2018 y pandemia de COVID 19 mediante: "¿cómo vamos a posicionarnos, cómo se va a posicionar la universidad pública en la disputa por la narrativa acerca del futuro de nuestra sociedad y por el futuro de la

universidad en particular?" (Del Valle, 2020, p. 14).

En ese contexto, planteamos un análisis primario en el que tratamos de discernir cuáles fueron los aportes de algunas de las más significativas redes de universidades de América Latina y el Caribe (ALyC), de cara al desarrollo de la III CMES. Para ello, nos propusimos indagar en los temas que se abordan e identificar las áreas de vacancia, evaluar la presencia de debates de la agenda social actual como género o ambiente, y discernir si se trata de tópicos nuevos o si se han abordado en instancias similares.

La III CMES tuvo algunas particularidades respecto a las anteriores: su realización fue postergada, en parte por la pandemia de COVID 19, con lo cual la CRES previa tuvo lugar años antes, en 2018, tratándose la latinoamericana de la única de ese carácter, a diferencia de las dos ocasiones anteriores. Esto implicó que los posicionamientos de las redes de universidades de ALyC de 2022 fueran el insumo más "fresco" regional de cara a la III CMES, deviniendo de allí nuestro interés en analizarlos. Adicionalmente, en junio de 2022, un mes después de la CMES, se realizó un evento regional, el Congreso Internacional de Universidades Públicas (CIUP), en Córdoba, Argentina, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba, el Congreso Interuniversitario Nacional, el Ministerio de Educación de Argentina, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), la Udelar y la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), del que también planteamos algunos comentarios.

A continuación, mencionamos algunas consideraciones metodológicas, luego nuestro análisis de los aportes de las redes universitarias en vínculo con antecedentes y documentos de interés. Y, concluimos con reflexiones y elementos para pensar el rol actual de estas redes en la agenda global.

Notas metodológicas

Nuestro aporte se basa en un análisis de contenido de documentos, considerando elementos de la perspectiva del análisis deliberativo de las políticas (Fontaine, 2015), con el propósito de identificar cuáles fueron las finalidades, objetivos o posiciones que llevaron a esas posturas.

Consideramos dos tipos de documentos: en primer lugar, los que fueron foco de análisis por ser elaborados por redes regionales de universidades de ALyC de cara a la III CMES: "La Visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior" (ENLACES), de la UDUAL y la "Declaración de Montevideo" de la AUGM. En segundo lugar, las declaraciones finales de la III CMES y el CIUP que fueron puestas en diálogo con nuestro foco.

Las tres redes regionales de las que analizamos sus insumos tienen características diferentes. La UDUAL es la asociación más antigua (1949) constituida al influjo de los movimientos reformistas, habilita la afiliación directa de universidades públicas y privadas de la región, y también de organismos de cooperación vinculados a la ES y de otras asociaciones y redes universitarias. Cuenta con más de 200 universidades afiliadas de 22 países. La AUGM se fundó en 1991, con la vocación de constituir una asociación de universidades públicas autónomas y autogobernadas de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Posteriormente, amplió su área a Bolivia y Chile, incluyendo hoy 41 universidades. ENLACES funciona como "red de redes" a partir de las CRES y nuclea a 21 asociaciones de rectores, asociaciones regionales de estamentos y 4 redes de universidades (incluyendo AUGM y UDUAL). Si bien su funcionamiento es más embrionario y no cuenta con afiliaciones directas de universidades, es de interés incluirlo en el análisis dado su carácter de proyecto político emanado de las CRES.

En la práctica, durante el período de elaboración documental UDUAL, que generalmente tiene convocatoria amplia, ha tenido

participación escasa de algunas macrouniversidades, en AUGM hubo momentos donde las universidades "históricas" que la constituyen han tenido una presencia menor y en ENLACES el estamento estudiantil no participó en su Conferencia General, donde se aprobó su aporte a la III CMES. Es decir que, si bien éstos constituyen los espacios de articulación política y académica reconocidos, el grado de involucramiento actual es oscilante y asimétrico, si se toma en cuenta la participación en los ámbitos de decisión.

A partir de una lectura de los documentos de las tres redes, y considerando referencias previas (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2018) planteamos dimensiones de análisis y dentro de ellas algunas categorías, intentando no perder de vista la relación entre temas. [1]

[1] El análisis de los textos lo realizamos en MAXQDA (VERBI Software, 2016).

El enfoque es holístico, por lo cual no hacemos foco en profundidad en temas específicos, aunque definimos las siguientes dimensiones para el análisis:

- Dimensión universitaria: Enseñanza y aprendizaje, producción de conocimiento, vínculo con el medio, principios y modelos universitarios, financiamiento, aspiraciones futuras.
- Dimensión contextual y social general: Contextos regionales, internacionales, nacionales, género, inclusión, multiculturalidad, sustentabilidad.
- Dimensión actores e instituciones: Actores propios y externos, redes de universidades, instituciones educativas de otros niveles, empresas.

Aportes de las redes regionales de universidades y su diálogo con antecedentes de interés

Una primera constatación es que estos documentos son piezas políticas que no se construyen, en forma explícita, sobre la base de análisis académicos o indicadores previos sobre la situación de la ES en la región, como datos de matriculación, de producción de conocimiento o grado de articulación con actores sociales o institucionales no universitarios. Se trata de discursos autocontenidos, basados en elaboraciones conceptuales acumuladas desde las propias redes o en posicionamientos emergentes de las CRES, lo que da cuenta del carácter inminentemente político e identitario de los documentos.

En cuanto a las dimensiones analíticas definidas, la universitaria resulta la más abordada, seguida de las temáticas sociales y contextuales generales y los actores e instituciones. A continuación, planteamos un somero análisis de esos temas.

El plano universitario

Se distinguen particularmente las categorías de las aspiraciones futuras y los modelos o principios –la autonomía, el autogobierno, o elementos e ideales propios del modelo latinoamericano de universidad-. Esto es notable en el caso de ENLACES, que, como dijimos, se encuentra fuertemente vinculado en su creación y concepciones a las CRES; ya desde el "marco conceptual" establecido en ese documento se ratifican aspectos en este sentido: la democratización del conocimiento como bien social y colectivo, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, etc. Esto va de la mano con lo identificado por parte de actores sociales de la ES, que han asumido a ENLACES como un sitio para reivindicar y defender los valores clásicos del modelo regional, en un momento en el cual el diálogo estaba tensionado con el organismo convocante de la última CRES (el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC) (Socolovsky, 2019).

Al recuperar análisis de CRES previas (Mollis, 2008) nos preguntamos si las redes han podido reinventar elementos típicos del modelo regional, o si se está "luchando" por mantenerlos, ya que, por ejemplo, ENLACES dice:

> "El espíritu del Manifiesto de Córdoba de 1918 moldeó en toda la región una relación interdependiente entre universidad y sociedad. Con la democracia, la justicia social y el reconocimiento de los compromisos con el desarrollo sostenible, esa relación indisociable entre la sociedad y las universidades determina que las funciones de enseñanza, investigación y

> extensión deban ser consideradas en su integralidad como una sola" (ENLACES, p. 7)

Igualmente resulta pertinente recapitular a Tünnermann (2010), que con relación a la CRES de 1996 sistematizaba problemas que siguen vigentes:

> "a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa" (p. 5)

Estos problemas, que han sido origen de conflictos – basta tener presente la movilización estudiantil chilena de 2011 –, se han agudizado y se vinculan con políticas de acceso y permanencia en el sistema y con diseños institucionales emergentes. Se observa cierta ausencia en la consideración propositiva y normativa de las redes de cara a la III CMES. Los costos de la ES y los mecanismos de financiamiento están presentes en tanto reivindican la responsabilidad de los estados, pero no emergen reflexiones sustantivas sobre el arancelamiento, presente en muchos sistemas de ALyC. A su vez, la constitución de sistemas altamente estratificados y, por lo tanto, plausibles de reproducir desigualdades sociales (Marginson, 2016) es mencionada en forma tangencial en insumos de la UDUAL y AUGM y recibe atención mínima de ENLACES.

En cuanto a la noción de la ES, mucha bibliografía se ha escrito acerca de la importancia que tiene para la región la noción de la ES como bien público, derecho humano universal y deber del Estado. Mientras la noción de la ES como bien público ha sido crecientemente invocada para cuestionar los modelos neoliberales que pretenden sustentar reformas universitarias bajo arreglos de mercados y cuasi mercado, persiste una fuerte ambigüedad y falta de concreción de sus implicancias concretas de políticas, más allá de una apelación general a la responsabilidad estatal en su financiamiento (Sigh, 2014).

En ALyC, esta consolidación discursiva en los años noventa tuvo su motivación en la amenaza de reformas inspiradas en el Consenso de Washington, que priorizaban el valor económico de la generación del conocimiento y el carácter privado de los beneficios educativos e impulsaba a las universidades a construir su base de financiamiento vía arancelamiento y venta de servicios de investigación. En los documentos analizados persiste esta caracterización sin mayores elaboraciones sobre el contenido sustantivo de las nociones de bien público y derecho humano, ni explicitación de sus implicancias concretas en políticas. Por ejemplo, el concepto de bien público no presupone arreglos institucionales específicos: puede ser provisto bajo regulación por instituciones públicas y privadas, y puede convivir con distintos grados de diversificación de la plataforma institucional de la ES.

Tampoco se presentan implicancias sobre el financiamiento, más allá de ubicar en los estados la responsabilidad de asegurar su viabilidad. Puesto que la financiación puede lograrse con fórmulas distintas de aportes provenientes del sector privado – vía arancelamiento – y del sector público, esta caracterización no agrega una guía sostenida en criterios de justicia distributiva. Quizás por esa razón ambos conceptos articuladores, bien público y derecho humano, se aceptan y defienden por instituciones universitarias públicas y privadas, selectivas y de ingreso irrestricto, financiadas exclusivamente por el Estado o con estrategias

de financiamiento mixto. En buena medida, el carácter de bien público de la ES persiste como dispositivo retórico central en el discurso político, pero con escasas implicancias empíricas (Dill, 2015).

Conviene así recordar que la reafirmación del carácter de bien público y derecho universal como uno de los epicentros del posicionamiento del mundo universitario de la región en los noventa se asocia con la emergencia y el desafío que implicó el predominio de propuestas de reforma de los sistemas universitarios centrados en defender arreglos de mercado o cuasi mercados como guía estructuradora de los sistemas de ES.

En lo universitario también se declaran temas de enseñanza, evaluación y aspectos curriculares y pedagógicos, desde la perspectiva de los cambios que deberían incorporarse en la enseñanza universitaria en la pospandemia y en el siglo XXI en general. AUGM y UDUAL hacen planteos en este sentido que luego son recogidos en el propio documento final de la CMES:

> "Los currículos, por ello, deben alejarse de la satisfacción prioritaria de necesidades profesionales, orientándose hacia currículos transversales incluyentes en diversos ámbitos: interculturalmente, en el respeto a los derechos humanos, en la sustentabilidad ambiental y en la búsqueda de opciones de organización social renovadas e inclusivas" (UDUAL, p. 14)

> "…la otra cara del mismo desafío es aprender de las enseñanzas de la pandemia en lo que refiere a la adaptación de los formatos virtuales para determinadas actividades y escalas de enseñanza e investigación y/o la adopción de modelos híbridos, acortando la brecha digital en nuestros países y asegurando así el derecho a la inclusión digital para estudiantes, docentes y funcionarios universitarios. Por otra parte, la renovación refiere también a la transformación de los modelos y métodos pedagógicos clásicos, a la mayor autonomía en los aprendizajes estudiantiles…" (AUGM, p. 5)

Este tipo de preocupación es novedosa ya que no consta con tanto énfasis en posicionamientos regionales previos a otras CMES.

En una mirada retrospectiva podemos notar que en los balances que se hacían 10 años después de la I CMES también predominaba el foco universitario, con algunas temáticas que se mantienen en la agenda y otras que han dejado de estar presentes o adquieren menos énfasis en los debates actuales -como la acreditación-. Son temas que preocupaban y que continúan estando presentes en las agendas de nuestras universidades, pero perdieron relevancia como posicionamientos políticos globales (Tünnermann, 2008).

En suma, las elaboraciones de las redes latinoamericanas en el plano universitario muestran líneas de continuidad discursiva, como el énfasis en el carácter de bien público y derecho humano de la ES y la defensa de la autonomía. Mientras que emergen ciertas innovaciones asociadas a la reflexión embrionaria sobre innovaciones pedagógicas y la incorporación crítica de la tecnología con un horizonte democratizador. Aunque también se detectan ausencias, como por ejemplo elaboraciones explícitas sobre el problema del arancelamiento o la estratificación de los sistemas, llamativas dada su relevancia en la discusión sobre el futuro de la ES.

Visión de los contextos

La recapitulación de los distintos escenarios de la región es trabajada por las tres redes y priman en ellos abordajes sobre la desigualdad estructural imperante en ALyC en tanto continente más inequitativo del planeta, la

profundización de problemas sociales y económicos como consecuencia de la pandemia y la degradación democrática en ciertos contextos regionales.

Un aspecto sobresaliente lo constituyen las políticas de inclusión. Las temáticas de género se plantean como subconjunto de aspectos de inclusión social y cultural en los casos de ENLACES y UDUAL y en el caso de AUGM merecen una especificidad propia. Es notable que estos preceptos se encontraban ya presentes desde los balances realizados 10 años después de la CRES de 1998: "¿Están realmente nuestras universidades comprometidas con los paradigmas de desarrollo humano sostenible, igualdad de géneros y de cultura de paz, que sustenta la Declaración Mundial?" (Tünnermann, 2008, p. 8).

En 2022 las menciones a la temática de género recorren un espinel que abarca desde generar condiciones para un equitativo desarrollo de las carreras académicas, la necesidad de que más mujeres accedan a puestos de conducción universitaria y las políticas de cuidados. No obstante, las desigualdades de género parecen articularse como una suerte de repetición de balances realizados a fines del siglo XX, sin una suerte de análisis crítico sobre lo actuado por las universidades desde el momento en que se las esbozó como aspectos de agenda de política que las universidades deberían abordar. En ninguno de los tres documentos considerados emergen reflexiones sobre el grado de avances en equidad de género ni sobre la aplicación de políticas novedosas.

La diversidad cultural y la inclusión se vinculan con las definiciones de las CRES en tanto camino que queda por recorrer en materia de inclusión de poblaciones originarias y afrodescendientes. La UDUAL realiza un planteo que va más allá de la necesidad de incluir personas pertenecientes a ciertas poblaciones en la ES, y reivindica una "justicia epistemológica" (p. 14), con relación al reconocimiento de saberes diversos.

Los elementos de ambiente, cambio climático y sustentabilidad parecen aún, desde el sistema universitario, ser temas poco abordados o tratados con especificidad en nuestras latitudes en comparación con otros tópicos. En general son incluidos dentro de una suerte de "temas a resolver" o cuestiones de contexto en conjunto con otras, como la "educación en una cultura de paz" o "las desigualdades estructurales" (AUGM, p. 4).

La emergencia climática desafía la coordinación de las políticas públicas a escala global, pero también a las principales instituciones que trasmiten y producen conocimiento. No sólo por la necesidad de priorizar la generación de conocimiento que permita afrontar la crisis global, también por el cuestionamiento a las características de la investigación académica, alentando nuevos modelos que quiebren la lógica antropocéntrica de la ciencia (Barnett, 2022). Desde esta perspectiva, entendemos que los esfuerzos reflexivos desde ALyC deberían aportar para conceptualizar el papel que nuestras universidades deberían desempeñar en los desarrollos epistemológicos que incorporen la sustentabilidad como aspecto constitutivo de las funciones universitarias. Los documentos sólo mencionan la sustentabilidad como problema y remiten, en forma acrítica y como única referencia, al compromiso con la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Identificación de instituciones y actores clave

Se destaca que en general no se ahonda en promover la interacción con empresas. La ausencia no es trivial, por dos razones. En primer lugar, porque parte importante de la discusión sobre los procesos de mercantilización de la ES descansa en la constatación de la progresiva preponderancia de intereses provenientes de sectores empresariales, impulsados por mercados y cuasi mercados en la demarcación de las agendas universitarias, donde se incluye qué

investigar, para qué formar y qué pautas de relacionamiento con actores externos fomentar (Giroux, 2018). En segundo lugar, porque en nuestras universidades, como sucede a escala global, los vínculos con corporaciones y fundaciones de distinta naturaleza se han hecho más densos y diversos. Por lo tanto, desde una perspectiva conceptual y fáctica la carencia de reflexión crítica y propositiva sobre estos tipos de vínculos que han moldeado y traccionado a los sistemas en direcciones específicas es sugerente (Fanelli, 2019).

Interesa notar que las palabras fundación o fundaciones no están presentes ni siquiera una vez en ninguno de los tres documentos. El término empresas sólo es mencionado por ENLACES como vía de colaboración y por UDUAL en el entendido de que las universidades no solo deben formar personal empresarial. El término mercantilización es mencionado por UDUAL y por ENLACES, quien también utiliza la palabra "mercancía" e identifica a la mercantilización como un riesgo y considera la concepción de la ES sin fines de lucro como premisa.

Como es lógico, tanto UDUAL como AUGM recogen la importancia de las redes de universidades, sin desconocer otros mecanismos de cooperación regional estatales como espacios para defender valores universitarios que se creen importantes –la autonomía, el financiamiento público- y para tender puentes de colaboración en docencia e investigación. Sin embargo, no emergen salvo señalamientos puntuales, nociones sistémicas de la educación – en especial, la educación pública – como un proceso de formación a lo largo de la vida que exige a los sistemas universitarios una mayor coordinación con otros niveles educativos.

La identificación de actores propios y ajenos es escasamente señalada. Los documentos de UDUAL y ENLACES hacen referencia a actores propios reconociendo debilidades o problemáticas –fundamentalmente acarreadas por la pandemia- en estudiantes y la necesidad de generar soporte a docentes en marcos pedagógicos que deberían renovarse. Como rasgo particular, ENLACES -que integra organizaciones de trabajadoras/es en su funcionamiento- concibe como actores a atender a las/os trabajadoras/es docentes, técnicos y administrativos haciendo hincapié en la rápida adaptación que tuvieron que hacer en la pandemia para dar continuidad al funcionamiento institucional.

La "hoja de ruta" de la III CMES y su vínculo con los aportes regionales

Hemos recapitulado cuáles fueron los aportes de tres redes de universidades de ALyC de cara a la III CMES. Intentaremos ahora vincular esos aportes con la hoja de ruta de UNESCO, documento presentado al final de la conferencia, titulado "Más allá de los límites: nuevas formas de reinventar la educación superior".

No se trata ese documento de una "declaración" ni de un "comunicado" como fueron respectivamente los documentos resultantes de las CMES anteriores, que tenían características de articulado, con misión, visión y llamamiento a la acción.

Es interesante que el primer párrafo del punto 1 de la Hoja de ruta, donde se describen características contextuales globales que hacen a la ES, está dedicado al cambio climático y ambiente, tema que como dijimos fue poco tratado por las redes regionales en sus aportes. Se identifican otros elementos que a nuestro juicio no son ajenos a nuestro contexto: los conflictos armados, el debilitamiento de las democracias y la desigualdad social.

En cuanto a las tendencias de la ES se plantean -basados en grandes indicadores- el aumento de la internacionalización y movilidad estudiantil, la expansión del acceso del sistema con desigualdad -en particular entre países- el rol de las TICs, los cambios en los sistemas de financiamiento, entre otros.

Sobre el financiamiento, no aparecen elementos declarativos contundentes que ubiquen en las finanzas públicas la responsabilidad principal de sostén de la ES, aspecto que se ha criticado desde ámbitos universitarios latinoamericanos. No obstante, se mencionan algunas tendencias de interés. Una de ellas tiene que ver con que algunos sistemas de ES que tienen restricciones económicas para el acceso a la ES están planteando proyectos –de ley o de diversa índole- para condonar deudas estudiantiles. Este es el caso de Chile en la región. Como mencionamos previamente, es llamativo que las redes regionales no hayan, previamente a la conferencia, hecho valoraciones sobre estos elementos que hacen al vínculo entre arancelamiento y endeudamiento desigual estudiantil. El caso chileno trasciende el problema del costo de acceso y endeudamiento, ya que los cambios político-sociales que acontecieron en ese país en los últimos meses tienen chances de cambiar la matriz sobre la que se organizó su ES, introducidas en base a las reformas de la dictadura encabezada por Pinochet (Brunner, 2015).

Un lugar notable lo tiene el diagnóstico de la ES en pospandemia, que como mencionamos era planteado por las redes regionales. En lo universitario en la Hoja de ruta de la CMES predomina el sentido de pensar el futuro, de las aspiraciones y temas relativos a la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje.

El Congreso Internacional de Universidades Públicas: ¿una post-conferencia regional?

Luego de la III CMES se gestó el CIUP 2022, en Córdoba, que tuvo una declaración final general y declaraciones de comisiones de trabajo temáticas.

En su declaración general, de lo universitario se hace abundante mención a principios y modelos, aspiraciones futuras, enfoques de enseñanza, necesidad de financiamiento público y orientación de la producción de conocimiento. En lo contextual, se reconocen aquí aspectos del problema ambiental. Se profundiza, al igual que como hizo AUGM, en un elemento presente en la discusión regional desde hace décadas, pero en el que aún queda camino por recorrer: el de los acuerdos de reconocimiento automático de titulaciones y movilidad estudiantil. Esta visión es consistente con la concreción en ese congreso de un consorcio de reconocimiento de titulaciones entre cuatro macrouniversidades públicas de la región (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Rosario, de Argentina y Universidad de la República, de Uruguay), que incluye la pretensión de avanzar en acuerdos para construir plataformas colaborativas de investigación. Pese a que en el CIUP se retomaron elementos de CRES previas (principios e ideas de la especificidad latinoamericana), también se promulga la necesidad de operativizar acuerdos de complementación concretos capaces de impulsar mayores niveles de integración y coordinación entre las universidades de la región. Así, parece constituirse éste como un espacio de CRES post-CMES, que reivindica el modelo tradicional reconociendo otros elementos de agenda.

Elementos para discutir el rol actual de las redes regionales en la agenda global

Intentamos analizar aportes de redes de universidades de ALyC de cara a la III CMES en el entendido que constituyeron la declaración regional inmediatamente anterior a la instancia global. Si bien existen otros espacios regionales que elaboraron insumos del mismo tipo y que aquí no consideramos, entendemos a estas tres redes como aglutinadoras de múltiples universidades y estamentos.

Resulta importante que ALyC continúe siendo una región que cuenta con redes organizadas de preparación documental y declarativa frente a instancias globales. Identificamos dos

tipos de posicionamientos: por un lado, ENLACES reivindica el modelo latinoamericano en su sentido "tradicional", siguiendo los ideales que le dieron origen al espacio e incorporando pocos elementos innovadores de las agendas de política universitaria. Por otra parte, la AUGM y UDUAL aportan desde la vivencia de los espacios universitarios actuales, por ejemplo, en problemáticas pedagógicas. Sin renegar de las acumulaciones conceptuales previas, el primer tipo de aporte descrito se sitúa en la política -o *politics*- y el segundo en el hacer políticas -o *policy*- (Fontaine, 2015), guardando más relación con las temáticas tratadas en la agenda global referida. Estas dos características dan cuenta de la distinta integración de las redes: en ENLACES participan estamentos y organizaciones sindicales, mas no hay representación directa de las universidades. Por su parte, AUGM y UDUAL son organismos con representación de autoridades insertas en la gestión institucional.

Distintos antecedentes han planteado que en los años '90 la agenda regional de las conferencias estuvo centrada en temas de pertinencia, calidad, acreditación, financiamiento, en aras de proteger a las universidades frente a las tendencias neoliberales (Rovelli, 2018); avanzada la década de los 2000, en otro escenario político regional primaron temáticas de inclusión, integración, el rol de la ES en desafíos sociales (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2018), y se defendió a la ES como derecho humano con responsabilidad estatal, frente a la crisis económica internacional (Rovelli, 2018).

Vislumbramos que hay temas que continúan en agenda desde los años '90, a los que, quizás, el mayor problema no sea que no se les encuentre solución, si no que no se los revisita, actualiza o traduce a la actualidad. En el entendido que las universidades hoy están en un escenario de disputa por el uso y producción del conocimiento y bajo una presión desde el medio hacia ellas como no ocurrió previamente (Ordorika y Lloyd, 2014), no debería sorprendernos que el discurso regional tienda a abroquelar a estas instituciones en la idealización o la repetición del modelo latinoamericano en su sentido tradicional, sin la incorporación de reflexiones sistemáticas que actualicen plataformas conceptuales y políticas.

Un aspecto novedoso del 2022 respecto a las CMES previas es que las redes regionales dejaron de tener un rol protagónico en la elaboración del documento final y que la tónica general del documento no fue declarativa ni en formato "comunicado". Así, parecería en algún sentido que la III CMES nos encontró en un distanciamiento temático y de estilo entre esa agenda global y las redes de universidades latinoamericanas.

Considerando que en instancias anteriores se menciona explícitamente la "colaboración" entre IESALC y el ámbito académico, que se publicaron textos que dan cuenta de ese trabajo conjunto (Gazzola y Didriksson, 2008) y que se reconocía la influencia de las redes regionales en este marco (Caregnato et al., 2021), nos preguntamos si este distanciamiento es entre los sectores académicos regionales y sus cuerpos cupulares, que no permiten alimentar a las redes de insumos académicos o si es entre la cúpula de las redes y los organismos internacionales que organizan estos eventos. Vale interrogarnos cuál es o será ahora la forma de vinculación -si la habrá- entre academia, gestión y política constitutiva del campo de producción de conocimiento en el plano regional; si se abordarán temas globales de agenda que también nos competen, considerando además que este tipo de alianza, la de las redes regionales, han protegido y protegen a las universidades de sus propios derroteros nacionales.

Referencias y documentos consultados

- Altbach, P. (2002). Research and Training in Higher Education: The State of the Art. *Higher Education in Europe, 27*(1), 153-168.

- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (2022). *Declaración de Montevideo.*
- Barnett, R. (2022). *The Philosophy of Higher Education.* New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi, *La educación superior en Chile: transformación desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Caregnato, C. E.; Santin, D. M.; Del Valle, D. y Takayanagui, A. D. (2021). Educación superior y universidad en América Latina: perspectivas temáticas para debates e investigaciones. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 101*(259), 670-690.
- Del Valle, D. (2020). La universidad latinoamericana hoy: entre la post CRES 2018 y la post pandemia. En D. Del Valle, *La universidad latinoamericana hoy: a dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia* (pp. 13-18). Buenos Aires. IEC-PRIU-UNESCO.
- Dill, D. (2015). Assuring the Public Good in Higher Education: Essential Framework Conditions and Academic Values. En O. Filippakou y G. Williams, *Higher Education as a Public Good: Critical Perspectives on Theory, Policy and Practice* (´pp. 2-15). Nueva York: Peter Lang publishing.
- Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (2022). *La visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior de cara a la III CMES.*
- García de Fanelli, A. M. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta educativa, 28*(52), 111-126.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de las políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Quito: Anthropos. FLACSO Ecuador.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (eds.). (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO
- Giroux, H. (2018). Defending Higher Education in the Age of Barbarism. En M. Peters y R. Barnett, *The Idea of the University: Contemporary Perspectives* (pp. 37-54). New York: Peter Lang Publishing.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario, 10*(10), 35-54.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education, 72*, 413–434.

- Mollis, M. (2008). Identidades alteradas: De las universidades reformistas a las universidades de la reforma. En C. Tünnermann, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 141-174). Cali: UNESCO-Universidad Javeriana.

- Ordorika, I. y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles educativos*, *36*(145), 122-139.

- Ordorika, I. y Rodríguez-Gómez, R. (2018). Field of higher education research in Latin America. En P. Teixeira et al. (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions.* Países Bajos: Springer.

- Rovelli, L. (2018). Las conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. En D. Del Valle y C. Suasnábar, *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008. Cuaderno 2: Aportes para pensar la Universidad latinoamericana* (pp. 57-71). Buenos Aires: IEC-CONADU/ CLACSO: UNA.

- Sigh, M. (2014). Higher education and public Good: precarious potential. *Acta Académica, 46*(1), 98 -118.

- Socolovsky, Y. (2019). Un centenario en disputa: balance provisorio de la CRES 2018. *Pensamiento Universitario, 18*(18), 75-78.

- Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: UNESCO.

- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades, 47*, 31-46.

- UNESCO (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior.* 18-20 de mayo de 2022.

- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (2022). *Documento emitido a la III CMES.*

- Universidad Nacional de Córdoba, Congreso Interuniversitario Nacional, Ministerio de Educación de Argentina, UDUAL, Udelar, AUGM (2022). Declaración de Córdoba.

- VERBI Software (2016). *MAXDA Analytics Pro* (Computer programme). Berlín: VERBI. •

El rol de la CONEAU en la creación de nuevas universidades privadas

Por Martín Strah

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
Universidad Nacional de Lomas de Zamora. (UNLZ)

El origen de la universidad privada en Argentina

Uno de los momentos más significativos respecto a la historia de las universidades privadas en nuestro país se sitúa en el año 1958 con la sanción de la Ley 14.557, conocida como "ley Domingorena", a partir de la cual las instituciones de gestión privada se incorporan al sistema universitario argentino. Bajo esta regulación las instituciones universitarias podían comenzar a funcionar y al tiempo solicitaban su reconocimiento con carácter definitivo. Esta ley se complementa con otra ley del año 1967 (Ley 17.604), la segunda ley de universidades privadas, que impone un nuevo marco normativo estableciendo por primera vez dos figuras de reconocimiento: una primera denominada "autorización provisoria" y una segunda llamada "reconocimiento definitivo".

En este contexto se produce en el país la primera ola de creación de universidades privadas. En la década del sesenta (para ser rigurosos debemos incluir también 1959), abren el camino las Universidades Católicas (de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe) junto con la del Salvador y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires. En total fueron 20 las nuevas instituciones de índole privada creadas en esta época, diez de ellas entre 1959 y 1965 y las otras diez entre 1968 y 1969.

La historia del sistema universitario argentino muestra que la creación de universidades privadas se distribuye en dos grandes momentos u olas. La primera ola fue la descripta en el párrafo precedente. La segunda ola se sitúa en el período que va desde el año 1989 hasta el año 1995, año previo al de la puesta en funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En estos pocos años son 22 las instituciones que ingresan al sistema universitario argentino, entre otras Di Tella, Universidad Abierta

Interamericana, Austral, Flores, Palermo y Siglo XXI.

Esta descripción de la evolución histórica nos refleja que hasta el momento de la promulgación de la Ley de Educación Superior Nº 24.521, habían sido creadas 45 instituciones privadas, momento en el cual existían 37 universidades de gestión estatal en el sistema.

Al mes de septiembre de 2022, el sistema universitario argentino está compuesto por un total de 135 instituciones, de las cuales 67 son de gestión estatal (61 nacionales y 6 provinciales), y 68 de gestión privada; reflejando un sistema distribuido prácticamente en partes iguales.

Nueva Ley de Educación Superior y llegada de la CONEAU

La sanción en el año 1995 de la Ley 24.521, denominada "Ley de Educación Superior", se constituyó en otro momento significativo en la historia y consolidación de las universidades privadas dentro del sistema universitario argentino. En dicha ley se contemplaba la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, organismo que comienza a funcionar en el año 1996.

Esta nueva ley le asigna a la CONEAU funciones que se encuentran definidas principalmente en su artículo 46. Según el inciso d) del mencionado artículo, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria tiene entre sus funciones la de *"Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisorio de dichas instituciones"*. Esta función se ve complementada por el texto incluido en el Artículo 62 de la misma Ley: *"Las mismas serán autorizadas por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, que admitirá su funcionamiento provisorio por un lapso de seis (6) años, previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y con expresa indicación de las carreras, grados y títulos que la institución puede ofrecer y expedir"*; y por el Artículo 63 que establece los criterios con los que se fundamenta el informe citado en el artículo previo.

Esta nueva normativa viene a establecer nuevos requisitos para la autorización de

instituciones universitarias privadas, marcando un cambio rotundo en el abordaje que el proceso de creación de una nueva universidad privada tenía en el país hasta el momento. El análisis de proyectos de nuevas instituciones universitarias privadas fue la función con la que inició sus actividades la CONEAU en el momento de sus inicios en 1996. En esa oportunidad el entonces Ministerio de Educación y Cultura le encomendó el análisis de los primeros 25 proyectos.

Este marco normativo que instala la ley propone regular la creación de estas universidades sobre la base de un análisis de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales. En la actualidad la autorización para el funcionamiento de una nueva institución privada requiere de un informe favorable previo de la CONEAU. En esa línea se expresaba Emilio F. Mignone, el primer Presidente de la CONEAU, *"es mucho más riguroso que el anterior, y, sobre todo, está sujeto a pautas de transparencia y evaluación, no por organismos burocráticos sino por parte de científicos y expertos"*.

El análisis de los proyectos presentados se abordan, de acuerdo al artículo 63° de la ley, a partir de los siguientes criterios: a) La responsabilidad moral, financiera y económica de los integrantes de las asociaciones o fundaciones; b) La viabilidad y consistencia del proyecto institucional y académico así como su adecuación a los principios y normas de la ley; c) El nivel académico del cuerpo de profesores con el que se contará inicialmente, su trayectoria en investigación científica y en docencia universitaria; d) La calidad y actualización de los planes de enseñanza e investigación propuestos; e) Los medios económicos, el equipamiento y la infraestructura de que efectivamente se dispongan para posibilitar el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión; f) Su vinculación internacional y la posibilidad de concretar acuerdos y convenios con otros centros universitarios del mundo.

La CONEAU elaboró normativa que rige los procedimientos para los trámites de autorización provisoria, que considera la posibilidad de convocar a expertos para el análisis de los proyectos, y establece orientaciones sobre umbrales mínimos de calidad que deben considerarse para la evaluación de la consistencia y viabilidad de los proyectos analizados. Si bien la Ley establece los criterios antes mencionados, la CONEAU ha debido plasmar esos principios en la construcción de criterios para evaluar condiciones mínimas de calidad académica, viabilidad y sustentabilidad de lo proyectado.

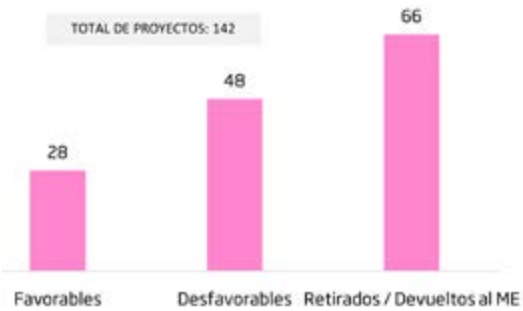
El impacto de la labor de la CONEAU en la calidad de las instituciones universitarias privadas

La CONEAU interviene ejerciendo esta función en un contexto que se caracteriza por el crecimiento constante y sostenido de la educación universitaria a nivel global. También en nuestro país, la matrícula universitaria se ha incrementado significativamente desde la década del 80 hasta la actualidad, tanto en el sector estatal como en el privado. Confirma este crecimiento el paso de los más de 85 mil alumnos que asistían a una universidad privada en 1985 a los más de 400 mil en el año 2021. Es en este marco que las regulaciones y criterios para garantizar la calidad de las nuevas instituciones adquieren gran relevancia.

Resulta propicio analizar en este desarrollo el rol de la CONEAU desde que comienza a ejercer la función de evaluar proyectos de nuevas instituciones privadas y el impacto en la composición actual del sistema universitario argentino. Desde el año 1996 hasta la fecha, la CONEAU evaluó 142 solicitudes de autorización provisoria, de las cuales solamente 28 obtuvieron recomendación favorable, representando un 19,4% del total de los trámites con resultado. La CONEAU emitió 48 resoluciones desfavorables, es decir que en estos casos recomendó al Ministerio no autorizar la

creación de la institución universitaria a partir del análisis del proyecto presentado. En otras ocasiones, el proyecto presentado no cumple con los requisitos para ser evaluado y es devuelto al Ministerio, o a las entidades solicitantes, al conocer los avances en la evaluación, "retiran la solicitud" y no prosiguen con el trámite.

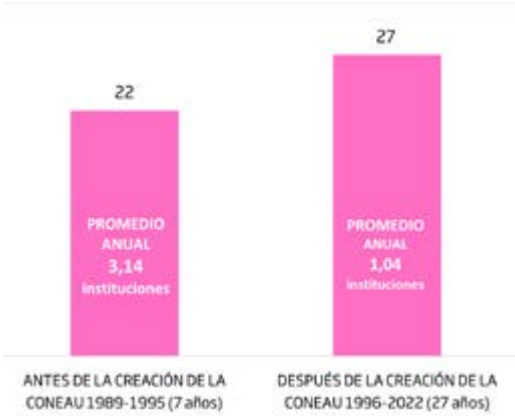
Proyectos de Solicitud de Autorización Provisoria para funcionar como Institución Universitaria Privada según resultado



Profundizando esta línea de análisis y agregando la dimensión comparativa, resulta importante contrastar dos momentos históricos: por un lado, la segunda ola de creación de 22 nuevas universidades creadas en Argentina que se da entre 1989 y 1995, y, por otro lado, la creación de nuevas instituciones privadas en los más de veintisiete años desde la creación de la CONEAU.

En el primer período de siete años se crean 22 universidades privadas, significando más de tres nuevas universidades por año. En el segundo período a comparar, que se inicia en 1996 y recorre hasta la actualidad, se han creado 27 nuevas universidades privadas, representando una autorización por año[1]

Instituciones Universitarias Privadas creadas antes y después de la CONEAU



Como puede observarse, esta forma que ha asumido la evolución de la educación universitaria privada en nuestro país se vincula con el nuevo marco regulatorio que introdujo la Ley de Educación Superior, que establece un criterio de evaluación de la calidad para la autorización de nuevas universidades privadas. Esta labor de la CONEAU ha tenido un efecto regulador en el sistema, que ha prevenido la creación de instituciones que no cumplen con los mínimos de calidad para funcionar como instituciones universitarias. Así, la evaluación de la CONEAU da garantía pública de la calidad académica y de la viabilidad de las nuevas instituciones privadas.

La perspectiva latinoamericana

Especialmente en América Latina, cada país ha ido construyendo su propio sistema de evaluación y acreditación acorde a su propia lógica: su historia, sus tradiciones, su sistema de educación superior y sus leyes vigentes. Esto ha

[1] Como ya se ha señalado, la CONEAU emitió 28 resoluciones con recomendación favorable para autorizar la creación de nuevas instituciones universitarias privadas; aquí se menciona que han sido creadas 27 instituciones, ya que a septiembre de 2022 un proyecto que ha obtenido informe favorable de la CONEAU en noviembre de 2021, no cuenta aún con Decreto del Poder Ejecutivo Nacional, que es el que otorga la autorización provisoria, previo informe favorable de la CONEAU.

generado una variedad de experiencias nacionales en materia de evaluación y acreditación.

Más allá de esta diversidad latinoamericana, todos los países cuentan con algún mecanismo para otorgar licenciamientos a nuevas instituciones universitarias privadas. En algunos sistemas, la evaluación ex ante -aquella que permite evaluar la viabilidad de la institución antes de su puesta en funcionamiento-, se encuentra entre las funciones de la agencia que interviene en el proceso de autorizar y dar licenciamiento a estas nuevas instituciones. Entre estos países se puede mencionar a CONEAU en Argentina, INEP en Brasil, CONACES en Colombia, CONEAUPA en Panamá y ANEAES en Paraguay. Esto no implica que estas agencias tengan la última palabra ya que las decisiones finalmente corresponden a alguna instancia estatal, pero sí es la agencia la que analiza su calidad y viabilidad.

En otros sistemas, son instancias del poder ejecutivo o los parlamentos las que deciden sobre la autorización de una nueva institución de educación superior privada, sin intervenir la agencia o alguna instancia del sistema de aseguramiento de la calidad en el proceso de evaluar las condiciones que debe cumplir un proyecto para ser autorizado. Esta característica va a imprimir connotaciones diferentes a las formas de regulación que adoptan los sistemas de aseguramiento a partir de esta dimensión de la evaluación institucional ex ante. En este grupo podemos mencionar como ejemplo a Bolivia, Chile y Costa Rica, entre otros. También encontramos países como Perú y Ecuador, que luego de un período de expansión del sistema privado en el que no existían instancias de evaluación de la calidad ex ante, han tenido que implementar luego procesos de acreditación institucional que concluyeron con el cierre de instituciones que no cumplían con los niveles de calidad requeridos, ante la evidencia de un sistema que se había expandido sin mecanismos de evaluación para dar garantía pública de la calidad que debe asumir una institución universitaria.

Así, en algunos países se trata de evaluaciones más orientadas a la verificación de condiciones para su funcionamiento mientras que en otros se trata de procesos evaluativos más complejos orientados a la garantía de la calidad. En países como Argentina, la expansión del sistema privado a partir de la evaluación de la viabilidad y consistencia del proyecto para crear una nueva institución universitaria desde la creación de la agencia, dio lugar a una expansión regulada de este sector, con nuevas instituciones universitarias que cumplen con los niveles establecidos para dar garantía de su calidad.

Conclusión

Resulta difícil imaginar un escenario de sistema de educación superior en Argentina si la CONEAU no hubiese ejercido la función de evaluar los proyectos de nuevas instituciones privadas con este enfoque orientado a regular garantizando viabilidad, sustentabilidad y calidad. La consistencia y la coherencia en el ejercicio de esta evaluación ex-ante de parte de CONEAU en sus veintisiete años de existencia y funcionamiento, la han convertido en una agencia consolidada y aceptada por la mayoría de los actores que intervienen en la gestión de la educación superior en nuestro país.

Delimitando el rol de la CONEAU a las universidades privadas, la agencia ha contribuido a generar y consolidar un subsistema valorado y reconocido no solamente a nivel nacional, sino también a nivel regional y global. Sin dudas el universo de universidades privadas puede ser heterogéneo a su interior, con universidades con más o menos historia, o con más o menos tradición en alguna área disciplinar; pero es ampliamente apreciado que todas ellas cumplen con las garantías de calidad necesarias para que los estudiantes, los principales beneficiarios de estos niveles de calidad, puedan

formarse en instituciones sólidas y académicamente respetadas.

¿Podemos imaginar un país con cientos de universidades privadas? ¿Todas ellas contarían con los mínimos de calidad para cumplir con sus funciones universitarias? Es probable que no, y que de esta forma el análisis permita concluir que la CONEAU resulta un engranaje indispensable como parte de una política pública para la consolidación de un sistema de educación universitaria de calidad en cada una de sus instituciones y para cada uno de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2017). *Creación de instituciones universitarias privadas: la labor de la CONEAU 1996-2016*. Documentos institucionales de la CONEAU, Buenos Aires.
- CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2021). *Informe estadístico sobre los procesos de Evaluación y Acreditación universitaria*.
- Mignone. E. (1988). *Política y universidad: el Estado legislador*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Departamento de información Universitaria (2022). *Síntesis de información Estadísticas Universitarias 2020-2021*.
- Strah. M. (2018). Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question/Cuestión, 1*(60).
- Strah, M. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, OEI-Organización de Estados Iberoamericanos. •

Colonialidad/ descolonialidad de la universidad peruana

Por César Germaná

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)

Introducción

Quisiera empezar señalando que la universidad, como todo fenómeno social, está definida por la trama de relaciones sociales dentro de las cuales se desenvuelve. Estas relaciones sociales son relaciones de poder, es decir, relaciones de dominación, de explotación y de conflicto. Es posible identificar las relaciones de poder existentes en la vida social en una de las tareas centrales de la universidad moderna como es la producción y la transmisión de conocimientos, pues este quehacer no se presenta –como generalmente se piensa- como una actividad neutra, libre de valores, sino más bien atravesado por una de las formas más perniciosas de poder: la colonialidad del saber/conocer.

Si examinamos la profunda reorganización de la sociedad peruana producida en las últimas tres décadas –caracterizada por la contrarrevolución neoliberal- podemos advertir cómo se han venido modificando de manera sustancial los vínculos entre la universidad y la estructura de poder: tanto en cómo el poder produce y reproduce a la universidad como en el modo en que la universidad se articula con el poder. De allí que la situación y las tendencias que están ocurriendo en el conjunto del tejido social constituyen el punto de partida del debate y la investigación sobre universidad, incluyendo sus aspectos materiales e intersubjetivos. Los cambios que están sucediendo en la actualidad en las relaciones de poder son tan profundos y drásticos que están alterando de manera radical las relaciones entre la universidad y el conjunto de la sociedad.

En la larga historia de la universidad en el Perú –y creo que en el resto de América Latina- es posible reconocer la existencia de tres grandes poderes hegemónicos que han definido la orientación de los modelos dominantes de universidad: la Iglesia, el Estado y el mercado. La Iglesia católica orientó la universidad colonial; el Estado ha sido el garante de la universidad que surgió con el movimiento de la reforma

universitaria; y el mercado constituye el horizonte dentro del cual se desenvuelve la universidad neoliberal.

La universidad colonial

Desde sus orígenes, la naturaleza de la universidad en el Perú ha sido la colonialidad. Se trataba de una universidad colonial no solamente porque fue impuesta administrativamente por el poder colonial (pues requería para su funcionamiento contar con una cédula real y una bula papal[1]), sino, fundamentalmente, porque su función principal fue la de formar a los responsables de imponer a la población conquistada una perspectiva de conocer/saber que era considerada como la única socialmente legítima y de destruir, reprimir y marginar las que estos pueblos poseían. Su tarea fue, pues, lograr que los dominados aceptaran su inferioridad como algo natural y así producir y reproducir el patrón de dominación centrado en la colonialidad del poder.

La universidad republicana no modificó la colonialidad de la institución, más bien la consolidó. Su función principal fue la de educar a las élites destinadas a ocupar posiciones de prestigio y de influencia en la estructura de poder. Sus profesores y alumnos se reclutaban dentro de la oligarquía dominante. Se trataba de una universidad elitista, pues excluía de ella a las capas medias y a las clases populares; una ideología aristocratizante y señorial orientaba sus estudios, ya que la ciencia y la técnica como actividades autónomas no habían logrado imponerse en el trabajo académico. La organización académico-administrativa, basada en las cátedras y en las facultades, determinaba una estructura jerárquica, vertical y autoritaria de la institución.

La universidad moderna/colonial

Con las luchas del movimiento de la reforma universitaria, que se inició en Córdoba en 1918, se fue constituyendo en el Perú –como en el resto de América Latina, con diferentes ritmos y modalidades- la universidad moderna/colonial[2].

Una de las primeras reivindicaciones de las capas medias que emergen a la vida social y política del país en la década de 1920 será la democratización y la profesionalización de la universidad oligárquica/colonial. El programa de la reforma universitaria va a sistematizar los intereses de estas nuevas capas sociales y constituirá una de las banderas centrales de la lucha antioligárquica en el país. A pesar de la vaguedad y ambigüedad del movimiento es posible señalar algunas de sus demandas principales centradas en la búsqueda de una mayor participación de las capas medias en la vida de la universidad. Este objetivo se traducirá en tres reclamos básicos: el acceso meritocrático

---

[1] Fue el clérigo dominico fray Tomás de San Martín, quien logró que la corona española promulgara el 12 de mayo de 1551, en Valladolid, la Real Cédula creando la Universidad Mayor de San Marcos, cuya fundación confirmó el Papa Pío V el 25 de julio de 1571 mediante la Bula *Exponi Nobis*, que confería validez internacional a los grados de la Universidad de Lima. Fray Tomás de San Martín "tuvo un cometido evangelizador y apostólico de su confesión. En el siglo misional se le identifica como misionero de la doctrina cristiana, traduciéndola a la lengua nativa para lograr la conversión de los naturales como factor cohesivo. A este afán de catequesis le sumó la intención de impartir educación general para lo cual fundó 60 escuelas donde hizo valer la condición humana de los naturales, la cual tuvo aprobación Real." (Discurso del doctor Gustavo Delgado Matallana en la ceremonia de inauguración del Monumento a Fray Tomás de San Martín en el año 2007, disponible en: http://www.unmsm.edu.pe/Destacados/contenido.php?mver=60)

[2] Sobre el movimiento de la reforma universitaria, véanse: Portantiero (1978); Sader, Aboites y Gentile (2008) y Tünnermann (2008).

a la educación superior, la participación de los alumnos en el gobierno de la universidad y la libertad académica y de cátedra. De este modo, la lucha por la democratización y por la autonomía universitaria buscaba la remoción de los profesores de la oligarquía que se arrogaban el control de la universidad y la apertura del claustro para lograr la incorporación de las capas medias mayoritariamente excluidas.

De otro lado, el movimiento reformista no solamente tenía por objetivo democratizar la universidad, también quería profesionalizarla. Para ello reivindica el mejoramiento de la enseñanza de determinadas carreras profesionales (medicina, ingenierías, administración) y un decidido apoyo al desarrollo científico y tecnológico que permitiera erradicar la orientación aristocratizante y señorialista de la universidad oligárquica/colonial.

En el Perú, el modelo reformista de universidad se va a institucionalizar en tres momentos. Entre 1946 y 1950 con el "Estatuto General de la Universidad Peruana"; entre 1960 y 1969 con la Ley 13417; y entre 1983 y 2014 con la Ley Universitaria 23733. En esos periodos se reconocen algunas de las principales demandas del movimiento reformista: la organización académico-administrativa basada en departamentos y facultades, el cogobierno estudiantil, la autonomía universitaria y la gratuidad de la enseñanza. Estas medidas tienen por efecto ampliar el acceso a la universidad a las capas medias y, en este sentido, posibilitan una democratización de la composición social y del gobierno de la institución. En agosto del año 2014 se promulgó una nueva ley universitaria que si bien mantiene algunos de los objetivos del movimiento reformista tiene una orientación privatista y tecnocrática.

Tres características principales definieron el modelo reformista de universidad: la imposición de las estructuras de saber eurocéntricas como perspectiva hegemónica de producir conocimientos, la institucionalización del saber en estructuras académicas disciplinarias y, finalmente, el posicionamiento de las funciones de formación profesional de la mano de obra calificada y de la investigación para el capitalismo periférico y la administración pública.

En cuanto a la primera característica de imposición de las estructuras de saber/conocer eurocéntricas, éstas refieren a una perspectiva de conocimiento –una manera de percibir la realidad, de producir las preguntas y ordenar las respuestas sobre la realidad natural y social- considerada socialmente legítima dentro del patrón de dominación moderno/colonial. Tres supuestos básicos definen estas estructuras del saber. El primero, la epistemología cartesiana de la simplificación que, a diferencia de la aristotélica basada en la experiencia, va de las ideas a las cosas y no de las cosas a las ideas; en la epistemología cartesiana, que busca establecer "ideas claras y distintas", donde conocer significa dividir y clasificar para después poder determinar las relaciones sistemáticas entre lo que se separó (Bachelard, 1972). El segundo supuesto, la tesis de las dos culturas, se refiere a la separación entre la "cultura científica" y la "cultura humanística". Mientras la "cultura científica" busca llegar a la verdad mediante el método experimental y trata sobre juicios de hecho, esto es, juicios sobre la realidad tal como supuestamente es, la "cultura humanística" se preocupa por debatir sobre los valores estéticos y éticos, como la belleza y la justicia. Trata, por tanto, sobre juicios de valor; esto es, juicios sobre el deber ser (Snow, 1977; Prigogine y Stenger, 1990; Wallerstein, 2005a; Cerroni, 1971). El tercer supuesto, se refiere a la aceptación de una epistemología que establece la separación entre el sujeto y el objeto de conocimiento y cuyo corolario se impone como la neutralidad valorativa.

La segunda característica de la universidad moderna/colonial ha sido la institucionalización del conocimiento en una estructura académico-administrativa disciplinaria, donde la

especialización del conocimiento es la base de la organización académica de la universidad. Por un lado, de acuerdo a la tesis de las dos culturas, se divide el saber en dos grandes áreas administrativas: las ciencias y las humanidades; de otro lado, se establecen los departamentos como unidades corporativas del ejercicio de una determinada disciplina, un conjunto de disciplinas afines constituye una facultad, y el conjunto de las facultades forma una universidad. La universidad aparece así como una estructura especializada de saberes, independientes unos de los otros.

La tercera característica se refiere a las funciones que cumple la universidad moderna/colonial en la sociedad periférica. La universidad reformista se orientó en dos direcciones: de un lado, se preocupó por la formación de los profesionales altamente calificados que el mercado de trabajo del capitalismo periférico requería y, de otro lado, impulsó la investigación vinculada a satisfacer las necesidades menos complejas del proceso productivo dependiente.

La crisis de la universidad moderna/colonial

El modelo de universidad moderna/colonial entró en un periodo de crisis hacia mediados de los años 1970. Esta crisis hacía parte de la erosión del patrón de poder moderno/colonial que había dominado el planeta en los últimos quinientos años[3]. En este periodo el mundo de las relaciones intersubjetivas se ha comenzado a reorganizar profundamente, en particular las estructuras de saber/conocer y las instituciones que las producen y las reproducen, entre ellas, la universidad. Tres crisis plantean la necesidad de la transformación y la posibilidad de descolonialidad de la universidad.

En primer lugar, la crisis de las estructuras de saber eurocéntricas. En la segunda mitad del siglo XX se asiste a un profundo cambio en la perspectiva de producir conocimientos que va a incidir en el cuestionamiento de la hegemonía del saber eurocéntrico. A ese momento Ilya Prigogine lo puntualizó como el "fin de las certidumbres" (1997). Se trata de "un momento privilegiado de la historia de la ciencia", pues el conocimiento científico se enfrenta a nuevas preguntas y a nuevos riesgos:

> "Asistimos a la emergencia de una ciencia que ya no se limita a situaciones simplificadas, idealizadas, más nos instala frente a la complejidad del mundo real, una ciencia que permite a la creatividad humana vivenciarse como la expresión singular de un rasgo fundamental común en todos los niveles de la naturaleza" (Prigogine, 1997, p. 13).

[3] Sobre la crisis sistémica del patrón de poder moderno/colonial, véanse: Wallerstein, 1998, cap. 2 y Wallerstein 2005a, cap. V.

En consecuencia, la ciencia ya no se identifica con la certidumbre: "Tanto en dinámica clásica como en física cuántica las leyes fundamentales ahora expresan posibilidades, no certidumbres" (Prigogine, 1997, p. 11). La "ciencia clásica" privilegió la estabilidad y el orden, eliminando la incertidumbre; en cambio, la "nueva ciencia" privilegia las fluctuaciones y la inestabilidad. En este sentido se puede afirmar que, como lo plantean Nicolis y Prigogine: "desde la década de los años sesenta, somos testigos de una revolución en las ciencias matemáticas y físicas que nos obliga a adoptar una postura completamente nueva para la descripción de la naturaleza" (1997, p. 22).

Se pueden señalar cuatro perspectivas de análisis que apuntan al cuestionamiento de las estructuras del saber eurocéntrico. La primera se encuentra en la epistemología de la complejidad y su corolario, la unificación del saber. La complejidad implica la existencia de sistemas con un gran número de elementos interactivos y que se interdefinen, para utilizar el concepto propuesto por González Casanova[4]. Una epistemología de esta naturaleza conlleva la superación de las "disciplinas" y apunta a la unificación del saber en una orientación transdisciplinaria, perspectiva que apunta a "volverse especialista en el estudio de un problema, independientemente de que la especialización signifique manejar disciplinas que se enseñen en diferentes facultades" (González Casanova, 2005, p. 27).

La segunda perspectiva está dada por la teoría del caos como teoría de los sistemas alejados del equilibrio (Balandier, 1999). Según Prigogine, la ciencia clásica preocupada por el equilibrio dejó de lado el tiempo; en cambio, la nueva ciencia lo considera el elemento central de los diversos sistemas, en particular los sistemas sociales que son los más complejos, donde los procesos son irreversibles:

> "Si nuestro mundo tuviera que ser entendido sobre la base del modelo de los sistemas dinámicos estables no tendría nada en común con el mundo que nos rodea: sería un mundo estático y predecible, pero no estaríamos allí para formular las predicciones. En el mundo que es nuestro descubrimos fluctuaciones, bifurcaciones e inestabilidades en todos los niveles" (1997, p 58).

La tercera perspectiva está dada por la consideración del conocimiento como un proceso intersubjetivo. Si bien existe un mundo independiente del sujeto, el conocimiento no se produciría sin la intervención del sujeto, lo que daría lugar a un "relativismo conceptual" compatible con el "realismo de sentido común" (Putnam, 1994, p. 61)[5]. Al medir, modificamos lo medido. El conocimiento aparece, en consecuencia, como un producto intersubjetivo: hace parte de las relaciones simbólicas que se dan entre los sujetos. De allí que las reglas epistemológicas que establecen la verdad o falsedad

---

[4] Concepto utilizado por Pablo González Casanova para referirse al "fenómeno que se da en los sistemas complejos por el que las relaciones entre elementos, partes, nodos, subsistemas (sujetos, actores) corresponde a interacciones que determinan transformaciones, cambios, adaptaciones, innovaciones, tanto en los nodos como en sus relaciones, de tal manera que las variables o características de los mismos pueden romper o alterar las tendencias esperadas antes de su transformación" (González Casanova, 2005, p. 466).

[5] "La clave para desarrollar el programa de conservar el realismo de sentido común a la vez que se evitan los absurdos y antinomias del realismo metafísico en todas sus variedades […] es algo que yo he llamado *realismo interno*. El realismo interno es, en el fondo, únicamente la insistencia en que el realismo no es incompatible con la relatividad conceptual" (Putnam, 1994, p. 61).

de un conocimiento sean reglas sociales. Se trata de una validación intersubjetiva del saber opuesta a cualquier forma de realismo que base la verdad en una "adecuación de la cosa y de la mente" (Bourdieu, 2003, pp. 127-148).

La cuarta perspectiva de análisis proviene de la emergencia de las estructuras de saber/conocer de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Catherine Walsh ha señalado bien la importancia de los saberes indígenas en el mundo actual en un proyecto de descolonialidad del poder:

> "Entender y utilizar de esta manera el conocimiento, como hace el movimiento indígena, sugiere que su proyecto político no es simplemente político sino además epistemológico. Dentro de esta concepción y uso políticos del conocimiento se encuentra un sistema epistemológico que incorpora formas de saber y conocer, conceptos, lógicas e ideologías culturales enraizados en una experiencia y condición histórico-cultural y las relaciones de poder que también se constituyen en ellas. Es esta condición histórico-cultural y colonial (donde se representa, margina, disciplina y a veces destruye el conocimiento indígena) la que ha generado la producción de nuevos conocimientos dentro de un proyecto de descolonización, nuevos modelos de análisis, conceptualización y pensamiento que conciben el "problema indígena" como un problema fundamentalmente estructural, político y económico vinculado con la hegemonía capitalista de naturaleza inter/trans/nacional (CONAIE 1994). Además, es la imbricación de lo histórico-cultural con lo nuevo la que da significado a este conocimiento político." (2001, p. 113)

En las ciencias sociales de América Latina se han desarrollado múltiples propuestas orientadas al cuestionamiento del eurocentrismo. Señaladamente importantes han sido los estudios poscoloniales y la perspectiva de análisis de la colonialidad/descolonialidad del poder.

Los estudios poscoloniales encuentran sus premisas intelectuales en las teorías posmodernas, particularmente en el posestructuralismo francés y designa el poscolonialismo como una situación histórica específica donde el sistema-mundo aparece como "un sistema de significaciones culturales" (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 16). También se puede decir, como propone Santiago Castro-Gómez (1998), que los estudios poscoloniales constituyen una perspectiva analítica posmoderna pero desde las regiones subalternizadas por la modernidad europea y que es teorizada por intelectuales del Sur que viven y trabajan en las universidades del Norte. La conceptualización de los estudios poscoloniales que hace Miguel Mellino apunta en esta misma perspectiva: "se puede definir el paradigma poscolonial como un desarrollo del pensamiento posmoderno orientado a la crítica cultural y a la deconstrucción de las nociones, de las categorías y de los presupuestos de la identidad moderna occidental en sus más variadas manifestaciones" (Mellino, 2008, p. 51).

En una orientación epistemológica y teórica que cuestiona de manera radical el eurocentrismo de las estructuras de saber/conocer con el objeto de lograr la emancipación de los seres humanos, ha surgido desde la década de 1990 la perspectiva de análisis de la colonialidad/descolonialidad del poder propuesta por Aníbal Quijano (2000 a y b, 2001 a y b, 2007, 2009, 2010). Este enfoque teóricamente innovador plantea que con la conquista en 1492 de lo que posteriormente se va a llamar América, surgió un patrón de poder sui géneris que tiene como características la colonialidad y la modernidad. De un lado, la colonialidad en la medida en que las relaciones de poder que se establecen con la conquista están atravesadas por la idea de "raza"; esto es, la consideración de

que los conquistadores se imaginaban seres humanos superiores y se autoidentificaban como "blancos", mientras que a los conquistados los miraban como humanamente inferiores y los identificaban como "indios" y "negros". La idea de "raza", al naturalizar una relación social, como una especie de alquimia social, buscará legitimar la dominación y explotación de la población aborigen y de los esclavos africanos y será parte fundamental del mantenimiento del patrón de poder aún después de producida la independencia política de las colonias españolas y portuguesas pues garantiza que dominadores y dominados acepten como natural la dominación. De otro lado, la modernidad, la otra cara de la colonialidad, que puede ser como la creciente racionalización instrumental de la vida social, donde el avance científico-tecnológico será su principal indicador.

La segunda crisis de la universidad moderna/colonial se refiere a la inviabilidad de las estructuras institucionales disciplinarias. Las nuevas ciencias -basadas en la epistemología de la complejidad, en el estudio de los sistemas alejados del equilibrio y en la intersubjetividad del conocimiento- y la emergencia de los saberes sometidos (Foucault, 2000), ya no pueden tener cabida dentro de estructuras institucionales disciplinarias. Esta contradicción hace de la crisis institucional una de las más visibles de la universidad actual pues su organización corporativa aparece como una camisa de fuerza que no permite el desarrollo de las nuevas formas de producir conocimiento.

La tercera crisis tiene que ver con la legitimidad de la universidad moderna/colonial. No existe un consenso en la sociedad que reconozca el papel central de la universidad en la producción y reproducción del conocimiento socialmente legítimo. La desconfianza se da en dos frentes. Por un lado, las nuevas exigencias que plantea el capitalismo del periodo actual, caracterizado por la necesidad de mercantilizar los conocimientos como una forma de valorizar el capital, requieren la redefinición de las funciones de la universidad. Pero el recelo frente a la universidad también proviene de la población que la universidad históricamente ha marginado. Los saberes de los colonizados fueron reprimidos y excluidos por la universidad que los consideraba ilegítimos pues no se ajustaban al canon eurocéntrico. En consecuencia, ni los intereses de los grupos sociales dominantes ni los de los dominados se sienten representados por la universidad. En esta insatisfacción frente al rol que cumple la universidad en la sociedad se encuentra el estímulo de las fuerzas sociales que buscan reformarla.

La autoritaria modernización universitaria del régimen militar

Un primer intento de reorganizar la universidad reformista fue llevado adelante por el régimen militar del general Velasco Alvarado instaurado en 1968. Desde sus inicios el régimen militar trató de dar una respuesta a la cuestión universitaria. Así, la promulgación del Decreto Ley 17437 ("Ley de la Universidad Peruana") de 1969 y los capítulos correspondientes de la "Ley General de Educación" (D.L.19326) de 1972, diseñan una nueva política de modernización autoritaria de la universidad que, en sus líneas principales, se mantendrá vigente hasta 1983, cuando se promulga una nueva ley universitaria.

El objetivo fundamental que se encuentra en la propuesta del régimen militar fue modernizar el sistema universitario para adecuarlo a las necesidades y exigencias del desarrollo de un proyecto de capitalismo urbano-industrial orientado al mercado interno. Para alcanzar esta meta, el régimen militar va a diseñar un nuevo modelo de organización académica y de gobierno universitario de carácter vertical, burocrático y autoritario. Este tiene dos bases: los consejos ejecutivos y los departamentos académicos, en cada

universidad; y la constitución del llamado sistema de la universidad peruana. En la nueva organización, se reduce o elimina la participación de los estudiantes e inclusive de los propios profesores en el gobierno de la Universidad, pues se les consideraba como defensores del tradicionalismo universitario y opuestos al cambio. Así, se intentaba imponer una ideología tecnocrática y despolitizada, de acuerdo con la cual los profesores deberían dedicarse únicamente a enseñar y los estudiantes a estudiar.

A pesar de las intenciones tecnocráticas y modernizadoras del proyecto del gobierno militar, la universidad no logró mejorar la calidad de la enseñanza ni superar la ineficiencia administrativa. El desfase entre la universidad y la sociedad se hizo mucho más profundo. Además, la propia institución universitaria estuvo atravesada por mayores conflictos al incrementarse la frustración de estudiantes y de profesores, tanto porque los estudios terminaban generalmente en el desempleo o en el subempleo de los primeros, como por el carácter profundamente insatisfactorio en cuanto a las posibilidades de un desarrollo científico y técnico de los segundos.

La contrarreforma neoliberal de la universidad

El segundo proyecto de reorganización del modelo de universidad de la reforma universitaria se produjo en la década de 1990.

El régimen del presidente Fujimori lleva adelante una contrarrevolución neoliberal que reorganiza la economía, la política y la cultura de la sociedad peruana cuya consecuencia fue una creciente reprivatización del poder. La universidad no fue ajena a esas transformaciones. En 1996, el régimen fujimorista promulgó el Decreto Legislativo 882, Ley de promoción de la inversión privada en educación, que posibilita la organización de la universidad –y el conjunto del sistema educativo- con criterios empresariales, donde la finalidad explícita de estas instituciones es la ganancia. Poco a poco los otros tipos de universidad –la universidad pública y la universidad privada sin fines de lucro- también se están orientando según la lógica del mercado.

Entre 1997 y 2012 se crearon 79 universidades (56 privadas y 23 públicas). En la actualidad existen 140 universidades de las cuales 51 son públicas (37 por ciento) y 89 privadas (63 por ciento). De estas universidades, 64 se han creado de acuerdo al DL. 882, esto es, como universidades empresa. La matrícula universitaria también ha crecido explosivamente. En 1990, estaban matriculados 359,778 alumnos y en el 2021, 1,060,078 alumnos. Además este crecimiento ha favorecido ampliamente a la universidad privada, en particular las universidades con fines de lucro. En 1990 había 233,625 matriculados en la universidad pública (65 por ciento) y 126,153 en la universidad privada (35 por ciento); para el año 2021, se calcula que en la universidad

pública estaban matriculados 330,986 alumnos (31 por ciento) y en las privadas 729,092 (69 por ciento)[6].

El modelo neoliberal está redefiniendo la universidad por los menos en dos sentidos. En primer lugar, mediante la mercantilización de los conocimientos -convirtiéndolos en medios para obtener ganancias- y de los profesionales –transformándolos en "capital humano"-. En el primer caso, la reconversión neoliberal de la universidad se orienta en la dirección de imponer un cambio en el quehacer universitario para insertarla en el capitalismo cognitivo que convierte el conocimiento en una actividad mercantil abandonando los ideales humanistas de la universidad moderna. Esta transformación que toma al mercado como modelo de la educación va a modificar la práctica pedagógica, la investigación y el desenvolvimiento de profesores y estudiantes en la vida universitaria. En el segundo caso, se sostiene el uso instrumental de la enseñanza universitaria según las exigencias de la formación del "capital humano". Nunca como ahora el trabajo es considerado como una mercancía disponible para todo uso, cuya finalidad está determinada por su rentabilidad. Para eso, el profesional debe demostrar que es "empleable". Esta empleabilidad se transforma en la razón de ser del quehacer universitario.

En segundo lugar, se redefine la universidad al mercantilizar la propia institución al convertirla en una empresa orientada a la obtención de ganancias, para lo cual se busca racionalizar los costos al disminuir los pagos a sus asalariados (profesores y empleados) e incrementar los ingresos con las pensiones de los alumnos, a los que considera sus "clientes". Para el capital, se trata de convertir a la universidad en una empresa que permita avanzar en la incesante acumulación de ganancias. Esta es la lógica del programa neoliberal para la universidad: que la universidad deje de ser un bien público y se convierta en un campo de valorización del capital. Este proyecto implica, de un lado, la creciente disminución de la inversión del estado en la universidad, que se traduce en su crisis financiera y, de otro lado, la mercantilización de la universidad, para lo cual se busca que funcione de manera empresarial. Es la lógica del capital la que busca imponer sus objetivos, su organización y sus prioridades a la institución universitaria. De esta manera, el "mercado de la educación" se ha venido transformando en la panacea del neoliberalismo para resolver los problemas del sistema educativo. La liberalización y la des-reglamentación del sector educativo tienen por efecto la creciente ausencia de los responsables políticos en la toma de decisiones sobre la educación dejando al mercado que determine sobre sus finalidades y sobre su organización. En el caso de la educación superior, los avances en su mercantilización parecen no tener ningún obstáculo y se vienen consolidando rápidamente con la benevolencia y hasta la complicidad del poder político.

Dos aspectos característicos de la universidad neoliberal es la lógica de la acreditación y

[6] Los datos están tomados del informe "Situación del sistema universitario peruano" de la organización Educación al Futuro.

la obsesión por los rankings de desempeño de las universidades. Los parámetros y criterios utilizados para determinar la calidad académica de estas evaluaciones están determinados por las estructuras de saber/conocer eurocéntricas y son impuestos por aparatos tecnocráticos de evaluación que responden a la lógica del capital y del mercado.

Además, es necesario considerar como la lógica del mercado está destruyendo el sistema de la educación superior y legitimando nuevas formas de división social en una sociedad cada vez más polarizada, dividida por el "muro del conocimiento". Pues en la era del conocimiento, fundada en recursos inmateriales (saberes, informaciones, comunicación) se instala y crece la separación entre los "calificados" (los que tienen acceso al "conocimiento que cuenta") y los no "calificados" (los excluidos de tal acceso), los que no cuentan, un nuevo subproletariado del capital. La consecuencia perversa de este proceso, por la reducción imparable de la demanda del mercado de trabajo altamente calificado, es el incremento de la desocupación y subocupación entre los profesionales universitarios.

Finalmente, el modelo neoliberal está modificando los valores que han regido la vida universitaria. La educación, en particular la universitaria, se ha venido convirtiendo en el campo privilegiado de una cultura individualista; el instrumento clave para triunfar en la era de la competitividad. Más que en una cultura de solidaridad, una forma de vivir juntos y con los otros, ha devenido en una cultura de la competencia, de la lucha abierta para triunfar sobre los otros. Este individualismo desenfrenado, del cual la corrupción no es más que una de sus consecuencias, está erosionando el tejido social y está poniendo en riesgo nuestra existencia como sociedad.

Para revertir esta perversa orientación neoliberal, la universidad tiene que reorganizarse de manera profunda. La enseñanza y la investigación deben permitir aumentar la libertad, acrecentar la solidaridad, abrir caminos de diálogo y potenciar el respeto de unos seres humanos por otros y por la naturaleza. De este modo, superaremos el falso individualismo reinante y podremos reivindicar la autonomía y la responsabilidad del individuo, uno de los logros mayores de la modernidad, no como proyecto de aislamiento sino de comunidad.

Las opciones sobre el futuro de la universidad

Dos opciones están emergiendo como alternativas al modelo neoliberal de universidad.

La primera opción es la que propone el modelo neodesarrollista de universidad, y se presenta como la lucha por una Segunda Reforma Universitaria centrada ya no tanto en la democratización del claustro, como fue el planteamiento central de la Reforma de Córdoba, sino

la elevación de la calidad académica entendida según los criterios de la episteme eurocéntrica del conocimiento y una formación profesional de orientación tecnocrática, con lo cual se profundiza y se reactualiza la colonialidad del saber.

Con la reforma de la universidad se pretende establecer las bases científicas y tecnológicas necesarias para impulsar el desarrollo de un capitalismo nacional centrado en el mercado interno y en la consolidación del país como un Estado nación. En este sentido, el gran desafío que se le plantea a la universidad es el de la investigación y el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. A pesar de los esfuerzos individuales de excelentes investigadores, la universidad en el Perú está muy lejos de alcanzar niveles de investigación de otras universidades latinoamericanas. En la era dominada por la revolución científica y tecnológica se propone que la universidad necesita, para poder renovarse, ponerse a la vanguardia en algunos ámbitos del trabajo científico donde existen ventajas comparativas y que pueden desarrollarse rápidamente. Este desarrollo permitiría vincularla con las actividades económicas y sociales del país y podría consolidar la propia actividad científica. Además, se considera que la actividad docente debería integrarse de manera indisoluble con la investigación a fin de que la enseñanza se mantenga en el actual nivel del desarrollo alcanzado por las demandas sociales y por el propio desarrollo del conocimiento científico.

La segunda opción es la que está orientada a la descolonialidad de la universidad; esto es, el cuestionamiento radical a la colonialidad/modernidad de la universidad[7]. Se trata de cuestionar a una universidad que desde sus orígenes excluyó tanto a las poblaciones que fueron colonizadas consideradas humanamente inferiores como a sus maneras de conocer y a sus saberes en virtud de la hegemonía de la epistemología eurocéntrica. Este cuestionamiento pasa por tres principios que permitan avanzar hacia la descolonialidad de la universidad: primero, la superación de hegemonía de las estructuras eurocéntricas del saber; segundo, la superación de las estructuras institucionales disciplinarias; y, tercero, el diálogo entre el saber académico y los saberes de los pueblos subalternizados por la colonialidad del poder.

Frente a un sistema educativo homogeneizador y discriminatorio, la descolonialidad de la universidad se presenta como una opción capaz de contribuir a la construcción de una nueva forma de convivencia social donde se eliminen las diversas formas de dominación y de explotación y se respete la diversidad cultural. Considero que la descolonialidad de la universidad constituye una amplia problemática que puede delimitarse alrededor de los vínculos que se establecen con las formas de socialización de las comunidades urbanas y rurales que buscan reproducir en las nuevas generaciones formas comunales de vida en los diversos ámbitos de la existencia social. En ese proceso se van formando mundos subjetivos con las competencias necesarias para hablar y para actuar de la manera socialmente adecuada dentro de esa colectividad, constituyéndose lo que podríamos llamar un *habitus* comunitario; esto es la adquisición de los esquemas de "percepción y apreciación" (Bourdieu, 1991, p. 94) regidos por la solidaridad. La descolonialidad de la universidad tendrá como finalidad el desarrollo de una sociabilidad solidaria.

La descolonialidad de la universidad requiere un fundamento moral que señale el horizonte hacia donde deberá estar encaminada. Si su núcleo central está dado por la producción y reproducción de las relaciones de solidaridad

---

7 Los textos de Lander (2000), Castro-Gómez (2007), Palermo (2005), Bowers (2002) y Santos (2005) son fundamentales para el debate sobre la descolonialidad de la universidad.

social, es necesaria la investigación del ordenamiento social al que debe apuntar. Y existen razones suficientes para considerar el *buen vivir* como el horizonte histórico de futuro al que puede dirigirse.

De manera todavía embrionaria y dispersa se está desarrollando una tendencia en la sociedad peruana que ambiciona la descolonialidad del poder y que traduce el espíritu del Foro Social Mundial de Porto Alegre. Se trata de un proceso implicado en el desenvolvimiento milenario de los pueblos indígenas y de un proyecto que tiene como centro el bien vivir (suma qamaña o sumak kawsay) como horizonte histórico de sentido. A. Quijano lo define con precisión: "un complejo de prácticas sociales orientadas a la producción y a la reproducción democráticas de una sociedad democrática" (Quijano, 2012, p. 125) Se trata de una racionalidad diferente a la racionalidad instrumental eurocéntrica que se encuentra en la base de la organización de los diferentes ámbitos de las relaciones sociales: la solidaridad entre los seres humanos y la armonía entre los seres humanos con la naturaleza.

La descolonialidad de la universidad implicará la organización de un modelo de universidad intercultural[8]; es decir, el establecimiento de un espacio de saber en dónde dialoguen en igualdad de condiciones las diversas tradiciones culturales, tanto las que han sido hegemónicas en el patrón de poder moderno/colonial como las perspectivas de conocimiento que habían sido reprimidas o excluidas por este patrón de dominación social. Se trata del principio de la "ecología de saberes" que propone Boaventura de Sousa Santos, el que "consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad" (2005, p. 57).

Una tarea importante para avanzar en la descolonialidad de la universidad será la incorporación en el quehacer universitario de la problemática de la economía social, solidaria y popular. Cuando me refiero a la economía solidaria apunto a un patrón estructural que corresponde a las relaciones de trabajo basadas en la reciprocidad. Se trata de un vasto conjunto de organizaciones económicas que no se estructuran según la lógica de la ganancia y de la acumulación sino en función de la satisfacción de las necesidades colectivas fundamentales. Se puede decir, por tanto, que la lógica en la que se fundan no es la del capital sino la de la reciprocidad o de la comunidad (intercambio de bienes o servicios en la perspectiva de la

[8] Como bien señala Catherine Walsh, la interculturalidad crítica es un proyecto que cuestiona radicalmente la colonialidad del poder: "Al pensar y usar la interculturalidad epistémicamente, los movimientos indígena y afroecuatoriano están desafiando y reinventando interpretaciones que, en su uso dominante, carecen de dimensión política y pretenden ocultar la colonialidad del poder. Es un esfuerzo de deconstruir y reconstruir críticamente el significado del término presentándolo como espacio, negociación, relación y pensamiento fronterizo. En este espacio fronterizo de relación y negociación se construyen y emergen nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones que desafían el poder-saber dominante y empiezan a filtrarse en él. Por eso, podemos hablar de un accionar epistémico, es decir, de un interculturalizar epistémico que construye nuevos criterios de razón y verdad (*epispistémes*) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente, y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política. Se refiere a esos procesos y actividades del pensar que, como sus pensadores, se mueven entre lo local y lo global, entre el pasado (reinventado) y el presente, y como movimiento étnico, social y político de oposición, entre varias especialidades y frentes" (Walsh, 2012, pp. 51-52).

comunidad). Se trata de integrar esta perspectiva de análisis y de prácticas de la existencia social en la investigación (especialmente con un enfoque de investigación participativa), en la formación profesional y en las relaciones de la universidad con el entero mundo social. De esta manera, en el trabajo académico se producirá una profunda renovación epistemológica porque se incorporará al mundo universitario prácticas y saberes que durante milenios han acumulado los pueblos originarios. Además, se avanzará hacia nuevas formas organizativas de la actividad académica administrativa porque se superarán las arbitrarias divisiones disciplinarias. Y, finalmente, se logrará que la universidad tenga una mayor legitimidad en el conjunto de la vida social porque se producirá un real acercamiento a los amplios y mayoritarios sectores populares de nuestra sociedad.

En conclusión, la descolonialidad de la universidad hace parte importante del proyecto de descolonialidad del patrón de poder moderno/colonial. Constituye un ámbito de disputa del poder por la manera legítima de producir e imponer conocimientos y de sentidos sobre la existencia social. Como todas las relaciones de poder, también en el mundo de las relaciones intersubjetivas se producen resistencias. Dependerá de las fuerzas sociales que luchan por un sistema histórico más democrático e igualitario lograr el cuestionamiento de la hegemonía de las estructuras de saber eurocéntrico y de las instituciones en donde se produce y reproduce.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1972). *El nuevo espíritu científico.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Balandier, G. (1999). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento.* Barcelona: Gedisa.
- Bourdie, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencias de la ciencia y reflexividad*, Barcelona: Anagrama.
- Bowers, C. A. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación.* Lima: PRATEC.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Siglo del Hombre editores.
- Castro-Gómez, S. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de "lo latinoamericano". La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En R. Follari y R. Lanz (comp.), *Enfoques sobre posmodernidad en América Latina (pp. 155-182).* Caracas: Editorial Sentido.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 79-91).* Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterónomo".En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Cerroni, U. (1971). *Metodología y ciencia social.* Barcelona: Martínez Roca.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*(1), 51-86.
- Escobar, M. R. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, (27), 48-61.
- Foucault, M. (1981). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). Clase del 7 de enero de 1976. En *Defender la sociedad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González Casanova, P. (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política.* Barcelona: Anthropos.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Mellino, M. (2008). *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales.* Buenos Aires: Paidós.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Madrid: Akal.

- Nicolis, G. y Prigogine, I. (1997). *La estructura de lo complejo. En el camino hacia una nueva comprensión de las ciencias.* Madrid: Alianza Editorial.

- Palermo, Z. (2005). La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros Logos. Revista de Estudios críticos 1(1)* 43-68.

- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América latina.1918-1938. El proceso de la reforma universitaria.* Siglo XXI: México.

- Prigogine, I. y Stengers, I. (1990). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia.* Madrid: Alianza.

- Prigogine, I. (1993). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden. Barcelona*: Tusquets Editores.

- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres.* Madrid: Taurus.

- Prigogine, I. (2004). *Las leyes del caos.* Barcelona: Crítica.

- Putnam, H. (1994). *Las mil caras del realismo.* Buenos Aires: Paidós.

- Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.En E. Lander (comp.), *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-246).* Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.

- Quijano, A.(2000b). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research 6(2),* 342-386.

- Quijano (2001a). Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo (pp. 117-131).* Buenos Aires: Signo.

- Quijano, A. (2001b). El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento". *Hueso Húmero*, (38), 3-17.

- Quijano, A. (2007). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Investigaciones Sociales, 10(16),* 347-368.

- Quijano, A. (2009). Des/colonialidad del poder: El horizonte alternativo. En *Pasado y Presente*, (21).

- Quijano, A. (2010). "Bien vivir" para redistribuir el poder. Los pueblos indígenas y su propuesta alternativa en tiempos de dominación global., En Oxfam, *Pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú. Informe anual 2009-2010*.

- Quijano A. (2012). ¿Bien vivir? Entre el "desarrollo" y la descolonialidad del poder.En M. Daza, R. Hoetmer y V. Vargas (eds.), *Crisis y movimientos sociales en nuestra América. Cuerpos, territorios e imaginarios en disputa (pp. 125-135).* Lima: Programa Democracia y Transformación Global.

- Sader, E., Aboites, H. y Gentile, P. (Comps.) (2008). *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después.* Buenos Aires: CLACSO.

- Snow, C. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque.* Madrid: Alianza.

- Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.* Buenos Aires: Libros del LPP.

- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008).* Buenos Aires: CLACSO.

- Walsh, C. (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. En P. Dávalos (comp. y ed.), *Yuyarinakuy. Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que somos.* Quito: ICCI/Adya-Yala.

- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala.* Quito: Abya Yala.

- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI.* México: Siglo XXI.

- Wallerstein, I. (1997). *Abrir las ciencias sociales.* México: Siglo XXI.

- Wallerstein, I. (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI.* México: Siglo XXI.

- Wallerstein, I. (2005a). *Las incertidumbres del saber.* Barcelona: Gedisa.

- Wallerstein, I. (2005b). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción.* México: Siglo XXI.

- Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo. El discurso del poder.* México: Siglo XXI. •

Sobre Noé Jitrik, reflexiones desde Tandil

Por Carolina Mera

Universidad de Buenos Aires (UBA)

El 30 de agosto de 2007, en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, dos maestros presidían la Conferencia de apertura del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano, "La Universidad como objeto de investigación": Pedro Krotsch, fundador de ese Encuentro y de esta revista, y Noe Jitrik quien ofrecería las palabras de apertura. Ese día, el profesor y crítico literario, autor de cuentos, novelas, ensayos críticos, literarios e históricos, brindaba a un auditorio convocado por la reflexión sobre la universidad -ni más ni menos- que un relato sobre ella misma.

Luego de la presentación afable y afectuosa de Pedro Krotsch, que Noé Jitrik agradeció con la misma afectividad, sacó su texto e inició la lectura con un estilo pícaro y travieso. El tono se debió, a mi entender, a que lo que estaba diciendo no era simplemente producto de un acercamiento académico, sino sobre todo de su experiencia en la vida universitaria. Y sabía que de la misma forma sería escuchado por los allí presentes. "Relato especulativo sobre dichas y desdichas de la universidad", fue el texto leído en la apertura, publicado en el libro del congreso compilado por Sonia Araujo y que forma parte del índice de este nuevo número de PU. En una aproximada media hora Noé nos deleitó con reflexiones, imágenes y especulaciones críticas y bondadosas sobre el origen, la misión, los actores, la vida cotidiana de la universidad, terminando con una apelación a la defensa de la institución universitaria.

Las cavilaciones allí vertidas son producto de una mirada aguda y sagaz sobre la universidad, que recurrió a la historia erudita, a la literatura, pero sobre todo a su propia experiencia de vida. La simpleza y profundidad de sus observaciones dan cuenta de su larga trayectoria entre estudiantes, docentes, no docentes, investigadores, rectores, y de sus relaciones.

En ese clima inició la lectura de su relato. Sus cálidas palabras supieron irradiar la sabia conjunción del saber y del afecto, de la sutil sensibilidad hacia ese mundo para algunos misterioso, para otros arena de vida, luchas, ambiciones y expectativas. Pero sobre todo porque muy rápido sus palabras se volvieron diferentes formas de interpelación para todos y todas las presentes.

Es fácil suponer que el cuidado con el que relató las bondades, pero también algunas

atrocidades de la vida universitaria se debieron a su compromiso ético y, por qué no, por la generosidad intelectual y humana que proyectó en los ámbitos universitarios a lo largo de su vida. Y cuando digo a lo largo de su vida, es casi literal. En una entrevista que le realizaron en los albores de sus 94 años sostuvo: "*La UBA cumplió 200 años y mi relación con la universidad tiene 75 años*".

Y no se quedó corto. Profesor de Enseñanza secundaria, normal y especial en Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Doctor Honoris Causa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de la Universidad de la República (Uruguay) y de la Universidad Nacional de Cuyo. Fue Profesor en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Universidad de Buenos Aires, en la Université Besançon en Francia, en El Colegio de México, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Universidad Autónoma de Puebla entre otras. Dio clases en muchas otras universidades de Argentina, Francia, Colombia, Estados Unidos, Puerto Rico, Uruguay y Chile. Fue investigador principal del CONICET, director de Historia Crítica de la Literatura Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y director del Instituto de Literatura Hispanoamericana de esa Facultad.

Su vida siempre transcurrió en las universidades de nuestro país, y de los países de sus dos exilios: Francia y México. Pasó por diferentes provincias, países, continentes y regímenes políticos, siempre albergado por las universidades de cada lugar.

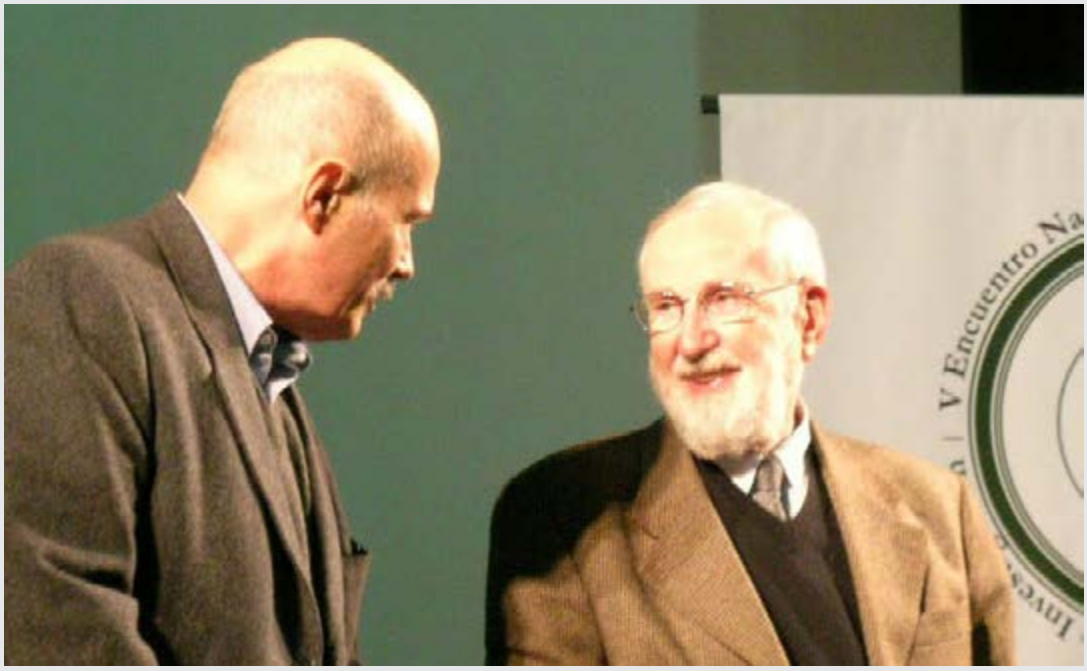
Sin duda la Universidad Nacional de Córdoba, donde fue docente desde los inicios de 1960 lo marcó de manera especial ya que allí conoció en 1961 a otra gran escritora, Tununa Mercado, desde entonces su compañera de vida.

Su vida en las universidades y en los derroteros del país fueron marcando los espacios donde iría produciendo y compartiendo sus experiencias y saberes. El mismo dijo en una entrevista realizada por Franco Torchia (2021): "*Esos vaivenes fueron siempre políticos. Me echaron de Córdoba con Onganía. En Buenos Aires volé de la Universidad con la* Noche de los Bastones Largos. *En el '73 volví y en el '74 volvieron a echarme en la intervención Ivanissevich. Después ya volví y perduré, cambiando de lugar, pero sigo. Esos vaivenes están ligados a cuestiones políticas y a los golpes militares. Nunca les gusté. Uno no le puede pedir amor a todo el mundo (risas)*".

Su compromiso, y ética humanista también lo acompañaron siempre. Lo llevaron, como ya mencionamos, al exilio, pero también lo acercaron a luchas y reivindicaciones vinculadas a los distintos momentos históricos de Argentina y de América Latina. Durante su exilio en México presidió la Casa Argentina que abrió sus puertas a exiliados de dictaduras sin distinción de adhesiones político partidarias. Sostuvo siempre su compromiso y su apoyo a la lucha por los Derechos Humanos. De hecho, cuando le otorgaron el Titulo Honoris Causa de la UBA, no perdió la oportunidad para pedir por "*la libertad de esa mujer que fue un despertar de la vida de Jujuy*", refiriendo a Milagro Sala, presa política desde enero de 2016. Y finalizó ese importante momento / discurso diciendo: "*Muchos, como dice el poeta Aragón, han muerto, otros siguen vivos, para mí todos están conmigo, sombras queridas, siento con ellos a mi lado que valió la pena*".

Especialmente desde el 2015 se comprometió activamente en las luchas contra la ofensiva de la derecha neoliberal y con la defensa de la Universidad Pública y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, formando parte de grupos y actividades de denuncia y resistencia.

Así, con la llegada del gobierno de Cambiemos Noé tomó actitudes activas en grupos de profesores investigadores y de científicos, con posturas públicas en defensa de posiciones al respecto. Fue para algunos científicos y científicas que compartimos con él esas movidas militantes, un gusto y un encantador aprendizaje poder conocerlo en ese contexto, y disfrutar de su inteligencia, de su creatividad y de la poesía con la que leía el mundo y quería transformarlo. Y en ese transcurrir, no dejaba de



Noe Jitrik y Pedro Krotsch
Conferencia de apertura del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano, agosto 2007.

asombrarse de ciertos colegas y sus posiciones tan reaccionarias y retardatarias. Fue el caso de cuando le contestó, en diálogo con Natalia Gelós, al entonces ministro de Ciencia: "*En este momento, el planteo de ciencia aplicada con limitación de ciencia pura afecta también a las ciencias sociales y a las humanidades, porque en ese planteo empieza a predominar un criterio de aplicabilidad del que se habla en la industria. Esto afecta a las ciencias sociales porque no son prácticas. El ministro Barañao preguntó a quién le importaba lo que había pasado en la Edad Media en España, como diciendo '¿Eso con qué se come?'. Es un acto de barbarie, porque la cultura se forma desde lo secreto hasta lo explícito. Para que haya buena ciencia es necesario que haya buena literatura. A lo mejor yo soy un poco platónico en esto, pero si no hay filosofía en una sociedad, si no hay literatura, la ciencia va a ser endeble. La ciencia tiene que ser fuerte y la ciencia aplicada tiene que ser una inteligente adaptación como fruto de todo ese entramado, por eso en el Conicet las ciencias sociales poco a poco se abrieron camino*".

"*Ya lo decían los filósofos de la Cábala: la palabra abre universos*". Por eso su insistencia en relacionar la ciencia, el arte y la literatura, en revalorizar las ciencias sociales, porque como bien sostenía: "*interesarse en serio por la ciencia no es solamente estar ansioso para que la ciencia resuelva el problema de la gripe*" (entrevista realizada por Franco Torchia). Para Noé una sociedad madura sólo puede ser aquella que estima la música, la pintura, la literatura, la ciencia, la investigación, el comportamiento.

Esa pasión por las letras y el lenguaje asociadas a una base existencial de pensamiento crítico, lo guiaron por recorridos que fortalecieron ese compromiso ético-político y democrático. Decía: "*No es una profesión la de la crítica, es una actitud en relación con el lenguaje y con las cosas que a uno le pasan*". Coherente con esa postura fue un protagonista activo de esa vida universitaria, con una creativa e intensa tarea literaria donde el lenguaje fue –siempre- una

preocupación principal que cultivó en cada retorno a las aulas universitarias.

En su regreso en 1973 asume como Profesor Titular Interino en la Cátedra de Literatura Iberoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, cargo que ocupó hasta septiembre de 1974, cuando dejó el país nuevamente.

De ahí lo interesante de su relato en Tandil. De rescatar, visibilizar, ironizar sobre el trabajo y las relaciones sociales de la universidad puertas adentro frente a otros protagonistas.

En esa línea, es interesante el lugar de enunciación que construyó para hablar de la universidad y sus mundos, o mejor dicho micromundos. "*Las universidades son micromundos en los que pasan muchas cosas*". Muy consciente del poder de las universidades, de la disputa política allí existente, y que, desde sus orígenes -en la edad media- le imprimió una orientación particular. A saber, la orientación de lucha interna por controlar y dirigir el saber producido en sus *claustros* (y acá valga bien el peso y densidad de esta palabra). Observa cómo esas luchas por el poder generaron lógicas propias y particulares, "peculiares", al interior de las mismas, y que esto las volvió protagonistas privilegiadas de las sociedades democráticas y víctimas de los regímenes autoritarios. De allí la riqueza de lo ficcional que pone, en distintas narrativas literarias y artísticas, esas representaciones que "los de afuera" crean y recrean sobre los micromundos universitarios. Para los de afuera, dice Noé, la universidad ofrece y provoca morbos, curiosidades, objetos de indagación que luego son ficcionalizados. Noé construye un relato de la universidad desde un lugar de enunciación que sólo puede ser el de un protagonista, lúcido, por cierto, de ese mundo. Visualiza a "los de afuera" que representan esos misterios e incógnitas y construyen ficciones, y a esos otros que, al mejor estilo del ensayo *establecidos y forasteros* de Norbert Elías parecen estar ahí desde siempre. Lo describe. "*En principio, quienes están en la Universidad parecen estar ahí desde siempre, son como el agua y el aire. Pero no es así, hay sistemas de reclutamiento diferentes para profesores, para estudiantes y para no docentes*". Y precisamente son aquellos que entienden los sistemas de reclutamiento y sus implicancias los que forman parte, promueven y personifican las disputas de poder y de intereses, los que moldean las relaciones que dan vida a ese complejo y complicado juego entre estudiantes, docentes y no docentes. En esta disputa de sentidos están quienes se ajustan a esos sistemas de reclutamientos y a las jerarquías que impone, y aquellos que no, que, entre otras cosas, relativizan los atributos de la relación entre profesores y estudiantes: ni unos poseen tanto saber, ni otros son páginas en blanco. Noé, desde su interioridad más próxima a "los que pertenecen" -al igual que la audiencia que lo escuchaba en aquella Sala de la Ciudad de Tandil-, llama la atención sobre la necesidad de reconocer lo trascendente de lo que en la universidad ocurre para la sociedad, del trabajo científico fundamental que en sus aulas y laboratorios se produce para las sociedades. Pero tal vez lo más significativo de aquel momento de su discurso, es cuando pone en palabras y visibiliza algunos de los aspectos arbitrarios y tremendos generados por las dinámicas jerárquicas del poder universitario (y permítaseme agregar patriarcal). Así, trae algunos aspectos oscuros de esa vida, como el "acoso sexual" de profesores que se aprovechan de su posición de superioridad. Ilumina críticamente los abusos de poder de quienes gobiernan e instrumentan discrecionalmente los mecanismos de reclutamiento de profesores. Profesores por concursos, puestos a dedo, o por contrato. Entre tantas otras arbitrariedades y atropellos, más o menos relevantes, que existen en las universidades.

La existencia de acosos basados en relaciones de poder, la corrupción, las tensiones políticas, y las lógicas de vendedores de baratijas que "*se le han metido dentro*" (a la universidad), conviven con la fuerte y singular vocación de

enseñar, de aprender, de producir conocimiento crítico, de establecer relaciones y complicidades para toda la vida. Por eso culmina esa Conferencia apelando a la defensa de esa presa codiciada que es la universidad. "*Defenderla, después de todo, no es una tarea vana*".

Esa reflexión sobre su propio ámbito, presente en sus clases, charlas, militancias y en algunas de sus producciones literarias -como en *Evaluador* (2002)-, convivió, nutrió y se enriqueció, como dijimos al principio de estas palabras, con una trayectoria extraordinaria que se reflejó en premios, distinciones y reconocimientos que eran parte de la propia existencia. En una entrevista realizada por Sergio Guzmán para Radio Universidad Nacional de Formosa, en 2017, sostuvo: "*Las distinciones en las universidades son un volver a casa. Porque la universidad es mi casa. Y no solamente la Universidad de Buenos Aires, sino todas las universidades nacionales del país y del extranjero. Entonces, cuando hay una gratificación por parte de cualquiera de ellas, me produce la misma felicidad que volver a mi casa después de una larga ausencia*". Y se refería a los dos Premios Konex, al Premio Xavier Villaurrutia, al Premio Pedro Henríquez Ureña, al nombramiento como Caballero de las Artes y las Letras otorgado por el Estado francés, a los títulos de Doctor Honoris Causa de muchas universidades, entre ellas, la Universidad Autónoma de Puebla (México), la Universidad de la República (Uruguay), y en nuestro país la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional de Formosa y la Universidad Nacional de Buenos Aires.

También su activa carrera de gestión en ámbitos universitarios fue eje constitutivo de ese lugar de enunciación que mencionábamos antes. Fue por más de 20 años director del Instituto de Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Buenos Aires, y director del proyecto de Historia crítica de la literatura argentina, obra colectiva de 12 tomos realizados con una impresionante cantidad y variedad de colegas.

Este extraordinario derrotero llevó a un grupo de artistas, intelectuales, escritores y personalidades de la cultura a proponerlo para el premio Nobel de Literatura, su "escritura original y sorprendente", su obra literaria que "ha combinado, de modo seminal y alumbrador, una ética social con un compromiso político" y su voz "inconfundible por la abrasiva suavidad de su escritura". "Creemos que la literatura de Noé Jitrik meritúa las más altas distinciones en la medida en que su narrativa cruza, de un modo asaz prístino y peculiar y en una doble secuencia, la complejidad del acto de escribir, la difusa identidad de todo narrador y la multívoca -y por eso inaprehensible- esencia de su decir, con el áspero pedernal de una terrenalidad histórica y social que late en los pliegues de su sintaxis", remarcaron en la postulación.

Quisiera mencionar una asociación especial entre el lenguaje, la ciudad y la política, que estuvo muy presentes en las intervenciones de los últimos años y siempre me conmovieron. La Ciudad se observa y se camina, se lee y se escribe, siempre desde experiencias y lenguajes políticos que condicionan esas travesías. Por eso Noé lamentaba ver en la Buenos Aires del año 2016 una ciudad enajenada por el proyecto neoliberal, por quienes además "*nos han quitado el lenguaje, están imponiendo un lenguaje, pero un lenguaje vacío, un lenguaje de anulación, de liquidación, que no solo me resulta oprimente, me resulta casi de novela de ciencia ficción. Cuando en las novelas de ciencia ficción se tienden mundos desalojados*" (intervención en el Encuentro de científicos con Cristina Fernandez de Kirchner en el Instituto Patria, abril de 2016). Por eso Noé ponía como eje articulador de su Discurso con motivo del 120 aniversario de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el derrotero socio-geográfico de esa Facultad. Inicia "*Cuando llegué por primera vez a las puertas de la calle Viamonte, en marzo de 1947, la Facultad había cumplido, el año anterior, 50 años de*

vida" luego "*Viamonte desaparece y, en su lugar, la Avenida Independencia, extraño lugar en el que desbordaban tanto los estudiantes como una vocación pictórica y plástica que el antiguo emplazamiento ignoraba*", y ante los vaivenes de la historia observa que se vuelve a levantar en el antiguo Hospital de Clínicas "*en el que recaló la Facultad como por lástima y con la esperanza de que el entorno, la ampulosa Medicina y la soberbia Económicas, a la sombra del gran hospital, le permitiera sentirse en un esbozo de campus, la Universidad entre las calles Viamonte, otra vez, Marcelo T. de Alvear, Junín y Azcuénaga, un cuadrado urbano intenso, pletórico de nuevos fervores…*" Y finalmente la democracia de 1983 la situará por un tiempo corto "*en el averiado edificio de la calle Marcelo T. de Alvear, en lo que había sido parte de un complejo sanitario u hospitalario*" porque "*bien pronto, más razonablemente, más universitariamente, se instaló la Facultad en lo que es hoy este hervidero de la calle Puan*". Analizar este discurso sería otro ensayo, valga sólo para dejar planteado este juego de diálogos y tensiones

que se cristalizan en la lectura del espacio urbano que hace Noé.

La Ciudad, al igual que la universidad, aparece como territorio de lecturas afectivas y políticas, de luchas simbólicas, de presencias y ausencias, de fuerzas motoras del lenguaje y de la vida. Aquel día en Tandil leyó su "*Relato especulativo sobre dichas y desdichas de la universidad*". La definió más tarde como: *"Fuente de expectativas y de decepciones, de amores y de peleas"*. La ciudad y la universidad se brindan como escenarios de sus trayectorias y travesías, de esa búsqueda que fue su producción intelectual y afectiva, de su camino por un posicionamiento ético ante la vida. Y así, quisiera terminar esta breve evocación con una respuesta que dio en la entrevista realizada por Franco Torchia, y creo nos deja, en palabras, una brisa muy Noeliana:

"- Me llevas a una zona muy candente para mí. Es una pregunta que me hice yo caminando en una tarde sofocante por la Ciudad de México. De repente miré los edificios a ambos lados y me dije "Quién soy yo". Y me respondí que yo era ese niño que en las calles de Buenos Aires buscaba el secreto de una ciudad. Y que nunca lo encontró por supuesto pero que lo sigue buscando.

- ¿No encontraste ni siquiera fragmentos de ese secreto aún?

- No, encontré momentos de plenitud en algo que podía ver y sentir, pero no. Pero no importa. ¿Qué importan de las cruzadas? No importa recuperar Jerusalén, importa el viaje, el transcurso, el intento. Sino las cruzadas son una estupidez".

Referencias

- Jitrik, Noé. Conferencia Inaugural "Relato especulativo sobre dichas y desdichas de las universidades", bajo la presentación de Pedro Krotsch, en Araujo, Sonia (compiladora) (2008) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación (2007). Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. p. 33-40.

- Jitrik, N. (2016). *Discurso pronunciado con motivo del 120 aniversario de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*.

- Jitrik, N. (21 de abril de 2016). *Intervención de Noé Jitrik en el Encuentro de Científicos con Cristina Fernandez de Kirchner*. Instituto Patria.

- Jitrik, N. (19 de marzo de 2017). *Si no hay filosofía ni literatura en la sociedad, la ciencia va a ser endeble. Entrevistado por Natalia Gelós*. La Nación.

- Jitrik, N. (21 de agosto de 2017). *Entrevista por Sergio Guzmán*. Radio Universidad y Centro de Producción de Medios Audiovisuales, Universidad Nacional de Formosa, 21 agosto de 2017.

- Jitrik, N. (23 de abril de 2021). *Lo que vale es la luz que se prende y no tanto aquello que ilumina . Entrevistado por Silvina Friera*. Página 12, 23 de abril de 2021.

- Jitrik, N. (29 de abril de 2021). *Interesarse en serio por la ciencia no es solamente estar ansioso para que resuelva el problema de la gripe*. *Entrevistado porFranco Torchia*. Infobae - Cultura.

- Texto completo del pedido de postulación al Nóbel de Literatura de Noé Jitrik, 31 de enero de 2022. •

Relato especulativo sobre dichas y desdichas de las universidades

Por Noé Jitrik[1]

Escritor-Crítico Literario

Desplazamientos

En la Antigüedad, el saber –había sabios en la Antigüedad, antiguos tal vez pero buenos- antes de ser escrito era oral: Sócrates, sin ir más lejos, hablaba y sus discípulos escuchaban, salvo Platón, que escribía lo que Sócrates –es una suposición- decía. Al viejo filósofo esa práctica de lo que ahora llamaríamos «extensión» le costó la vida y a los que lo precedieron la humillante designación de presocráticos. Un poco después, siempre dentro de lo que se llama muy en general la Antigüedad, el saber estaba recluido en los penosos libros escritos a mano en hojas de protopapel; los libros, a su vez, estaban recluidos en bibliotecas en parte porque valían y eran útiles, en parte también porque, prematuramente, eran corrosivos; tal vez por eso, en tristes jornadas, de cuando en cuando eran incendiadas, tal como ocurrió con la inolvidable de Alejandría. Se dice, y es probable que sea cierto, que eso demoró el desarrollo científico de la humanidad por varios siglos, pero qué importancia puede tener el tiempo para un pirómano.

Poco a poco, y acaso en virtud de esos cálidos antecedentes, el saber, entendido como producción de saber, se fue refugiando, en forma de libros, en lugares más secretos, aptos para preservarlo; me refiero a los monasterios aunque no es muy seguro que los monjes leyeran o, si no es de mi parte falta de información, los escribieran. Algunos lo hicieron, sin

[1] Jitrik, Noé. Conferencia Inaugural "Relato especulativo sobre dichas y desdichas de las universidades", bajo la presentación de Pedro Krotsch, en Araujo, Sonia (compiladora) (2008) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación (2007). Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. pp. 33-40.

duda, como San Agustín y los llamados «padres de la iglesia» pero seguramente su irradiación no traspasaba los muros de los lugares santos. Umberto Eco, como seguramente todos lo recuerdan, describió esa situación libresca en *El nombre de la rosa*, mediante una ardua metáfora acerca del carácter mortífero de la palabra escrita, por más guardada que esté.

Como presintiendo que la Edad Media estaba a punto de acabarse, muchos –algunos religiosos, otros mundanos- concibieron estructuras, llamadas «Universidades», destinadas no sólo a preservar el saber sino a producirlo y, además, a difundirlo, con una convicción: ese sistema podía ser muy útil para ayudar a la turbulenta y poco formada sociedad a entenderse, organizarse, salirse de las oscuridades que las entorpecían; filosofía, medicina, teología, gramática, podían salvar al género humano de los riesgos evidentes que corría, tropelías imperiales, pestes, utopías jerosolimitanas, misticismos suicidas, ignorancias absolutas, iniquidades sociales y muchas otras calamidades; de alguna manera, poco clara, esas instituciones democratizaban el saber pero eso, justamente, el hecho de que intentaran crear una red en la que la vida social se apoyara, les concedía un poder que en los primeros momentos no podía abrirse paso porque no podía competir con el poder de los imperios o monarquías y de la Iglesia, cada uno por separado o los dos juntos. Unos y otra habían entendido el potencial de las universidades y, por lo tanto, suponían que debían ponerse a su servicio.

En esa situación, al poder que otorgaba la producción, la reproducción y la difusión del saber, no le quedaba otra salida que volverse sobre sí mismo, consolidarlo se convirtió en programa, uno de cuyos puntos era la apasionante tarea de darle una orientación, dirigirlo, usufructuarlo, controlarlo: ser rector de una universidad se convirtió así en una meta aunque hacia afuera no pudiera competir con los otros poderes.

Tener poder adentro, en consecuencia, determinó un desplazamiento cuyos efectos todavía se sienten; dicho de otro modo, si el saber era el objeto de la creación de las universidades y éstas se convertían en el recinto del saber, muy pronto lo más importante era el recinto y no el saber guardado en él. La institución, cuyo núcleo significativo básico es la voluntad de perdurar, aunque su objeto esencial no sea ése, se concentra en su estructura y lo que la estructura pide lo cual, a su vez, genera multitud de asuntos que imitan las luchas por el poder, muchas veces por sí mismo, muchas veces, como habría dicho Nietzsche, por la voluntad de poder.

Dicho de otro modo, se genera en el interior de las universidades una vida propia y peculiar, con relaciones propias y peculiares, con modos y maneras distinguibles como propias y peculiares, con conflictos que no se parecen a ningún otro, con situaciones históricas altamente significativas; por ejemplo, la universidad como isla democrática, como refugio privilegiado de determinados privilegiados, como al servicio de la comunidad o indiferente a los pedidos que hace la sociedad, como lugar apetecible para instalarse y desde allí predicar la sabiduría o la competencia, como caverna misteriosa en la que algunos investigan y, en ocasiones, como premio a sus logros, emigran de sus países empujados por benévolos gobernantes que quieren ser generosos con los de otros países; también como poseedores de bibliotecas, que son como los restos de las viejas tradiciones, lo que las une con la Edad Media cuando las universidades empezaban a ver la luz y a emitir sus primeros gemidos. En fin, las universidades son micromundos en los que pasan muchas cosas, ésas, precisamente, que provocan curiosidad a quienes no están en ellas, casi morbo, objeto de indagación y de ficciones, lugar secreto lleno de recovecos, apto para la fantasía, también para enseñar y para investigar,

aunque eso no parece encerrar ningún secreto interesante.

Ficción

La vida interna de las universidades ha sido desde su comienzo un enigma para los de afuera, que podían imaginar que entre sus muros sucedían las cosas más descabelladas, y de intriga o problemática para los de adentro. La literatura ha sido bastante sensible a una u otra posición. Para la primera basta con recordar que de la Universidad de Wittemberg salió el mito de Fausto, que desde antes de Goethe atravesó luego toda la literatura universal, o bien la siniestra biblioteca de la Universidad de Arkham, en Providence, en la que un desaforado Lovecraft había instalado un ejemplar del *Necronomicón*, un libro demoníaco dotado de poderes y de explicaciones acerca del origen cetáceo de los habitantes de esa tormentosa región. Para la segunda, desde François Villon a Cervantes el estudiante deviene personaje, casi héroe de la picaresca, el estudiante es un muerto de hambre que inventa toda clase de argucias para comer, para violar criadas, para hacerse de dineros que de inmediato pierde en las juergas y, en fin, para dilapidar su tiempo en lugar de estudiar. No se sabe cuándo y cómo y qué estudian aunque se puede presumir que salieron del Trivium y el Cuadrivium o de las pedregosas cuestiones de la teología o de la Cábala pero sí se puede saber qué hacían para tolerar el frío inclemente de las aulas: a fuerza de patalear, en las clases de Fray Luis de León, en Salamanca, dejaron el piso de madera marcado, lleno de heridas, cómo habrán recibido las enseñanzas de ese angélico monje, al cual imaginamos diciendo constantemente, como un disco rayado, «como decíamos ayer», máxima expresión de continuidad académica.

Unos pillos los estudiantes, amantes de salidas nocturnas y autores de canciones procaces, como la famosa «los estudiantes navarros/ chin pun/ comen pan y queso/ chorizo y jamón/ y el porrón», como si no hubieran tenido ninguna otra cosa que hacer. Haciéndose cargo de ese orden de relaciones surge la llamada «fiesta académica», esa hermosa obra de Brahms, cuyos versos exaltan la alegría de la juventud pero también la fugacidad de la existencia y que todavía algunos universitarios melancólicos festejan, en detrimento de la música de rock, poco o nada referida a la vida de la universidad aunque sí a los riesgos de la juventud.

La vida pícara, el desborde, el desafío, el lance secreto, los amores desaprensivos se eclipsan en el imaginario de la época de las luces, posterior al descubrimiento cartesiano que modifica, obviamente, el esquema intelectual de las universidades: la razón se abre paso penosamente y las penumbras medievales retroceden no sin resistencia, pero en el siglo XIX la melancolía romántica retoma el tema con toda la tristeza del caso: Espronceda escribe *El estudiante de Salamanca*, Chejov *El estudiante*, uno de sus mejores textos y hasta el caviloso Raskolnikov es un estudiante aunque no se sabe a qué Universidad asiste. Quienes, en cambio, no suscitan el interés de la literatura son los docentes, de poco interés para los escritores, sus vidas deben haber sido aburridas, como la del profesor Fausto antes de su pacto con el Diablo, o la del profesor Unrath, antes de caer en las redes de la encantadora y perversa «ángel azul», la divina Marlene Dietrich, pese a que en ese momento no tenía la estilizada figura que la hizo famosa.

Tarda un poco la literatura, en el siglo XX, en descubrir materia narrativa en la universidad; los estudiantes son otros, existen los que antiguamente se llamaban «bedeles» y últimamente no-docentes, y también, «last but not least», los reyes de la creación, los docentes, de modo que las relaciones entre todos ellos, además de integrar diversos comités y lugares de enfrentamientos salariales, ideológico políticos y espacios destinados a instalar adictos y a excluir desafectos, dan lugar a figuras interesantes para la literatura. En ese contexto, no

puedo dejar de mencionar algunos textos importantes o, si no tanto, que al menos han llamado la atención de un público no universitario. Mi lista no será exhaustiva pero sí, espero, indicativa.

Empecemos con una obra de teatro que dio mucho que hablar en su momento, década del cincuenta: ¿Quién le teme a Virginia Wolf?, de Edward Albee. Pone en escena la tradicional figura de un rector pero, y ahí está el punto, ese rector tiene una hija y la hija tiene relaciones con un profesor que el rector no estima. Me lo imagino al rector: muy parecido a los retratos de exrectores norteamericanos que perjudican las paredes de las salas de reunión; saco de tweed, pantalón de franela gris, corbata de moño sobre camisa celeste, bigote entrecano y consistente, y un aire de impenetrabilidad irreductible, tanto para los que golpean a su puerta como para la histeria de la hija a la cual la investidura del padre y su ciencia le importan poco, así como tampoco parece importarle el riesgo de incesto que planea como un pájaro por sobre las irritadas disputas.

De modo, inferimos, que en las Universidades deben existir conflictos que no pasan por los descubrimientos científicos pero también, en otros textos posteriores y en películas, los descubrimientos científicos pueden llegar a matar, además, desde luego, de provocar envidias, resentimientos, intrigas que son materia de narraciones más fantasiosas y divertidas, como es el caso de las novelas con que nos entretiene David Lodge.

Este autor fue muy celebrado porque se tomó en broma el universo mental de los universitarios, en particular especialistas en ciertos temas incombustibles, tipo Shakespeare, Adam Smith, Dickens y otros miembros de un grupo prometido a la eternidad. Lodge propone, es una hipótesis, tres razones para entender por qué los profesores van a los Congresos. 1. para hacerse escuchar por los 200 o 2000 asistentes, cada uno de los cuales intenta lo mismo; 2. para conseguir un empleo mejor que el que tienen; 3. para ver si tienen suerte y logran internarse en alguna aventurita extramatrimonial. La ciencia, el saber, se convierte, desde luego, en un medio, de carne somos aunque seamos universitarios.

El ámbito universitario empieza a ser requerido por los buscadores de temas interesantes y proliferan las novelas que fantasean con crímenes interaulas, profesores malvados que manejan en secreto la vida de otros, investigaciones que de benéficas devienen letales, como lo muestra el célebre diálogo entre Niels Bohr y Werner Heisenberg en la exitosa *Copenhague*, crímenes nocturnos, tal, *Crímenes imperceptibles*, la inteligente narración de Guillermo Martínez, alumnos astutos que desbaratan oscuras maniobras de profesores taimados, abusos evaluativos, mi propia novela *Evaluador*, y laboratorios que durante la noche trafican con órganos humanos, compras de votos y ámbitos propicios, como se muestra en la novela Filo, de Sergio Holguín, para desarrollar actividades guerrilleras o bien, como es el caso de Amuleto, la novela del chileno Roberto Bolaño, habitantes clandestinos de los baños de las facultades, sin contar con la fauna de vendedores de baratijas y también, por qué no de drogas.

¿Se podría interpretar, de este interés por lo que ocurre en la Universidad, un propósito desviado, perverso, un intento no confesado de ridiculizarlo que significa la Universidad para la sociedad? Puede ser que sí, puede ser que eso no sea cierto y que lo que ocurre intramuros posea atractivos rasgos, matices tan ricos como los que ofrece cualquier ámbito social y,en consecuencia, tan susceptibles como cualquier otro, la aviación, la explotación, los viajes, la discriminación, el bajo fondo, la vida rumbosa de la aristocracia, la corrupción política, de hacer volar la imaginación y producir obras si no siempre trascendentales al menos, en muchos casos, entretenidas, incluso, a veces, críticas.

Vida cotidiana

En principio, quienes están en la Universidad parecen estar ahí desde siempre, son como el agua y el aire. Pero no es así, hay sistemas de reclutamiento diferentes para profesores, para estudiantes y para no docentes. El caso de estos últimos es el menos problemático: ocupan sus empleos como podrían hacerlo en cualquier otro lugar, aunque sus competencias pueden ser variadas. Los estudiantes ingresan, a veces a través de exámenes o de cursos preparatorios o por simple solicitud, depende de la estrategia de poblamiento que tengan las respectivas universidades. Lo más complicado se da en el ámbito profesoral. Se diría que hay tres vías de ingreso: el concurso, el contrato, el dedo. Sea como fuere, lo que cuenta son los méritos y, en el caso del concurso, actúan en esa instancia los llamados «pares», que han ingresado antes mediante el mismo procedimiento. Como los méritos son interpretables, se ha creado la instancia de la impugnación, a veces justificada, a veces sólo producto del rencor por no haberlo ganado. Sea como fuere los rencores que eso produce tienen formas muy diversas, desde el ataque hasta la hipocresía. El contrato es una

forma de sortear los inconvenientes del concurso y su celebración depende ya no de los pares sino de las autoridades; a veces no hay más remedio, a veces es una forma de bloquear concursos y el acceso de docentes no estimados intelectual o ética o políticamente. Un problema en verdad. El dedo es interesante pero su acción se bifurca; en la primera dirección puede responder a una política de prestigio, la Universidad se honra en tener a equis en sus planteles; la segunda es el reino de la arbitrariedad. Cuando Spinoza recibió una carta de un Rector de una Universidad, invitándolo a ingresar en ella, la rechazó cortésmente porque dicho Rector le escribía por indicación del príncipe tal o el duque cual, admirador del filósofo pero no porque él personal y espontáneamente habría querido tomar esa iniciativa.

Lo más importante, lo permanente de la vida de la Universidad, es lo que ocurre en la dupla docentes y estudiantes, aunque en los últimos tiempos los antiguos bedeles, hoy nodocentes, se han incorporado a ese esquema y han alterado un tanto el carácter de bajo continuo que tiene aquella relación. En su forma primitiva, los docentes eran todopoderosos en materia de saber y de prestancia –en Francia los titulares de una cátedra eran llamados «patrón»- y los estudiantes les temían o los reverenciaban o se jactaban de haberlos seguido, eso era un título; las cosas han cambiado beneficiosamente en las últimas décadas de modo tal que ni los profesores son el «summum» del saber ni los estudiantes son sumisas páginas en blanco; al contrario, muchos de ellos, antes aún de haber concurrido a un libro enfrentan a los profesores, los refutan con convicción y, a partir de esa certeza, consiguen, a veces, dirigir la vida académica, el universo de la investigación y el destino de los antiguos dueños de la sabiduría.

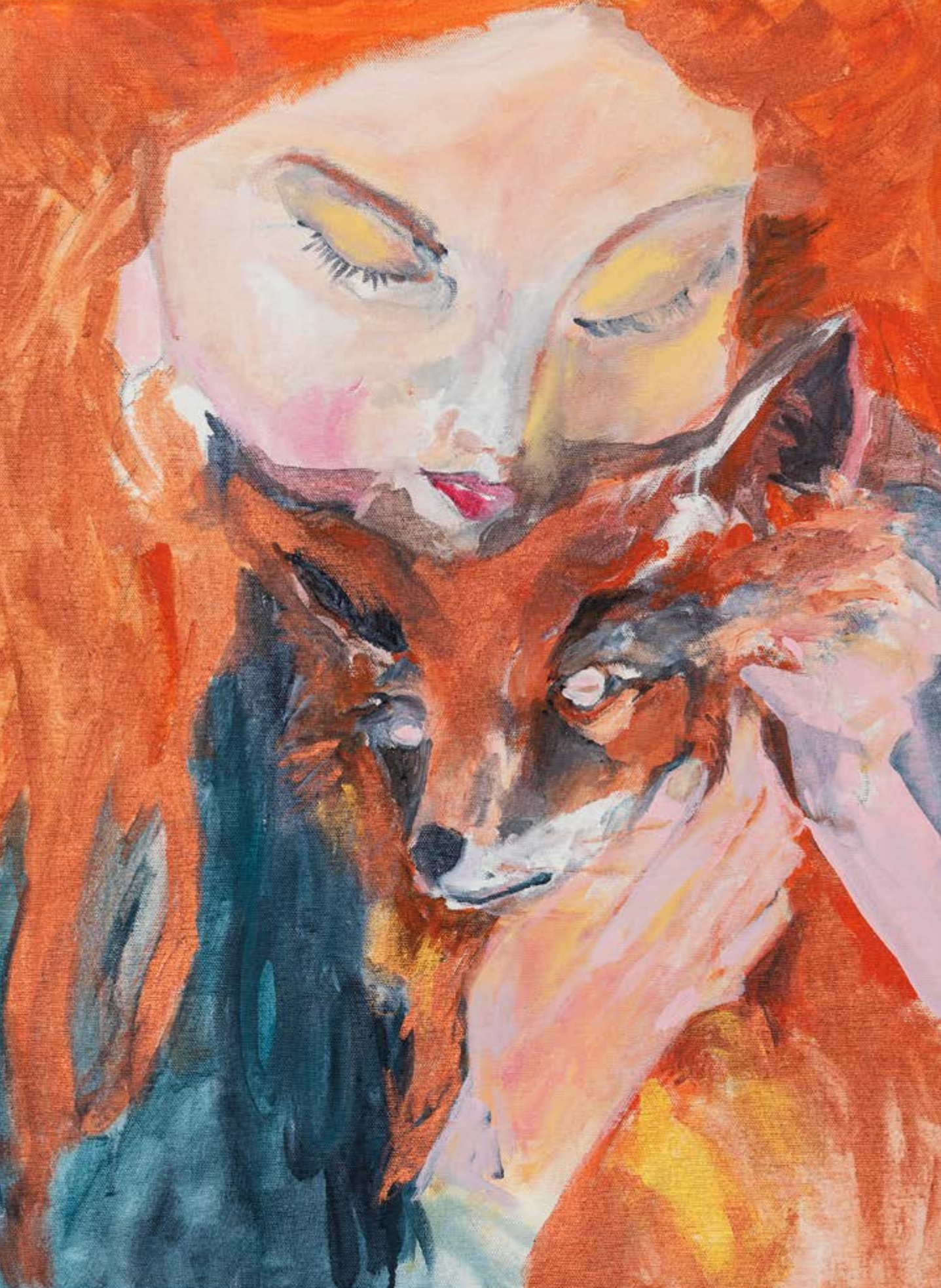
Es obvio que la relación profesores-estudiantes es básica y esencial en la Universidad y, en principio, es bien vista y es objeto de pasión cuando no de expectativa de futuro: un buen estudiante puede ser estimado por un buen profesor y eso puede ser un buen dato para más adelante. Pero también tiene aspectos oscuros. Por ejemplo, eso que se ha designado como «acoso sexual», figura que hizo furor hace algunos años, en especial en las universidades norteamericanas y, como es previsible, pasó casi de inmediato a las nuestras. Como práctica, como actitud, debe haber existido siempre, no se puede negar las fáusticas tentaciones en personas de edad, por más que las posea el espíritu de seriedad de la ciencia, profesoras o profesores frente a jóvenes atractivos/atractivas y deslumbrados/deslumbradas. De ahí al manotón hay un solo paso, condenable, por cierto, porque implica un aprovechamiento poco delicado a partir de una posición de superioridad. Es más, el acoso venía ligado a lo académico, a saber si la o el joven oponía resistencia a la mano temblorosa del acosador su promoción corría grandes riesgos. Eso dio mucho que hablar y tuvo consecuencias prácticas: muchos profesores, acusados o sorprendidos en flagrante delito, debieron emigrar, otros dejaban las puertas de sus cubículos abiertas, por las dudas y, por

último, muchos estudiantes encontraron divertido acusar sin razón a profesores antipáticos de modo de, simplemente, hacerles la vida imposible o bien obligarlos a modificar las notas que merecían o les parecían injustas. Sordos rumores de esta situación corrían por los pasillos de modo que muchos docentes, para terminar con ellos, recurrían al único medio idóneo, a la mejor defensa y, aplicándola, ordenaban de paso sus vidas; me refiero al casamiento entre profesores y alumnas, rara vez entre profesoras y alumnos.

Las relaciones interestudiantes tienen múltiples posibilidades. Ante todo, en las grandes ciudades latinoamericanas los estudiantes que vienen del interior del país se suelen alojar en determinadas zonas, en pensiones que les son recomendadas, a veces comparten departamentos, en otros lugares en residencias donde, de cuando en cuando se presentan conflictos debidos a prohibiciones variadas como, ejemplarmente, la de ir a visitar las habitaciones intersexos: como se recuerda, esa veda generó el movimiento conocido como «Mayo del 68», de mayúsculas consecuencias sociales y, acaso, de una vasta producción de hijos. Luego, en otro plano, se agrupan para estudiar y ahí nacen rivalidades de todo tipo, en especial, la vinculada con las citas: se han visto casos de estudiantes que han conseguido determinado libro y que, cuando le es pedido en préstamos, para citarlo a su vez, responden con todo tipo de argumentos para dejar huérfano al que no consiguió el libro salvador. En una etapa posterior, ya hechos al ámbito, se integran, al menos en América Latina, en grupos políticos, la razón de estar en la Universidad cambia radicalmente o, por lo menos, se matiza mucho; muchos descubren, en ese momento, una fuerte vocación pictórica y/o gráfica pero no figurativa sino letrística, siguiendo una importante corriente de la pintura contemporánea que pinta letras. Por fin, logran intervenir en el gobierno de la universidad pero todo eso acaba cuando se reciben y los espera el arduo camino de las decisiones: «lo» estudiante se va alejando y, en ocasiones, la actitud frente a la vida que va tomando forma es muy diferente de la que se tenía durante el período estudiantil.

Conclusión

La Universidad es un potro difícil de domar; en sus recintos hay diversos hábitos, cierta cantidad de corrupción, se le ha metido dentro la política y los vendedores de baratijas y, sobrevolando esas notas, vocaciones de enseñar, vocaciones de aprender, espacio de crítica y termómetro de temas, relaciones que suelen establecerse para toda la vida. Fuera de sus recintos los prejuicios contra ella son numerosos y se expresan con la torpeza que suele ser propia de los prejuicios; además, es una presa codiciada y una película sensible, cada vez que tiene un problema brotan las ideas de abandonarla o de destruirla. Pero la Universidad continúa, no hay, hasta el presente, nada mejor. Defenderla, después de todo, no es una tarea vana. Espero que del relato que acabo de hacer se desprenda esta idea y que se lo vea coherente con lo que me he esforzado por mostrar.•



Dossier:
Perspectivas para la Educación superior no universitaria

La formación de la docencia. Todos/as, unos/as y otros/as, algunos/as, ninguno/a y cada uno/a

Jorge Steiman
Universidad Nacional de San Martin

Todos/as

La formación docente para la escuela primaria en la Argentina tiene un hito demarcatorio en 1870 con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná, primera escuela destinada específicamente a la formación de docentes. La tradición que acuñó, por estilo formativo e influencias teóricas, dio por llamarse "normalismo" y los/as egresados/as titulaban como Maestro/a Normal. Esas Escuelas Normales tenían "anexado" un departamento de aplicación, una escuela primaria donde los/as estudiantes hacían sus prácticas.

No es que antes de la de Paraná no hubiera "maestros/as". Sí los había. Pero, carecían de oficio y de un método sistemático para enseñar (cada cual enseñaba como le parecía que debía enseñar). Tampoco es que antes de Paraná no hubiera "formación de maestros/as". Sí había, en manos de las provincias, pero debido a la falta de medios y de recursos, en verdad, no resultaba una formación muy eficaz.

Paraná fue una apuesta del gobierno nacional para "nacionalizar" la formación. A la de Paraná, le sucedieron otras en todo el país tan "normalistas" como la primera, definiendo un rasgo fuertemente identitario para la formación ciudadana en la escuela primaria y para la construcción y organización del Estado Nacional.

Sarmiento ya había traído para entonces a su troupe de maestras estadounidenses. Durante su exilio en Chile, funcionarios de dicho país, lo enviaron a ver los sistemas educativos

más avanzados. Fue en Londres donde se vincula con el pensamiento de Horace Mann –pestalozziano y estadounidense- y maravillado por sus ideas, raudo fue a conocerlo en su país. Ya de nuevo en Argentina, Sarmiento retomaría contacto con la esposa de Mann, por entonces viuda, en 1865. Mary Mann apoyó el proyecto del sanjuanino quien, a cargo del Ejecutivo argentino, contrató maestras estadounidenses (fueron 61 hasta 1898) para trabajar en escuelas normales del interior del país.

Para Davini (1995) esta tradición normalista no se restringe solamente a normalizar el comportamiento de los/as niños/as, sino que se constituye en un mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los/as docentes. La tradición normalista se expresa con fuerza en un discurso pedagógico que enfatiza todo lo que "debe ser" y se "debe hacer", construyéndose a partir del discurso que lo disciplina respecto a las prescripciones del aparato estatal y en el que se muestra a la docencia más como un/a funcionario/a estatal que como un/a profesional.

En tiempos más contemporáneos, la memoria colectiva de la docencia guarda registro del paso de la formación de maestros/as en la educación secundaria a la educación superior en 1969 (gobierno dictatorial de la Revolución Argentina) y la extensión de la duración de la formación superior de docentes de educación primaria e inicial de tres años a cuatro en 2006 (gobierno de Néstor Kirchner).

La *formación docente para la educación inicial* se da en Argentina ya desde 1866 dentro de la Escuela Normal de Paraná en cursos que tenía la emblemática Sara C. de Eccleston. La formación ha guardado una histórica relación de dependencia respecto a la preparación de maestras para el nivel primario no pudiendo desarrollar en parte su identidad propia. No puede analizarse esta situación sin considerar por lo menos dos problemáticas específicas: por un lado, la dicotómica identidad del nivel inicial traccionada por el enfrentamiento entre la función asistencial y la función educativa y, por otro, el papel estructurante que ha cumplido en las currículas la formación docente para el nivel primario (Diker & Terigi, 2005).

Aún bajo el amparo de la tradición normalista, la formación docente para el nivel inicial ha construido su difícil derrotero curricular inicial bajo la influencia de las ideas de la Escuela Nueva.

La *formación docente para la educación secundaria* toma el modelo académico, muy diferente al normalista (Davini, 1995). Originado en las universidades que monopolizan la formación de profesores/as para la escuela media hasta comienzos de siglo XX y en la que los doctores (mayormente hombres) reivindican como atributos legítimos de la docencia, la ilustración y el talento. La tradición académica se caracteriza fundamentalmente por considerar que lo esencial en la formación docente es el conocimiento teórico en sentido puro y que todo otro conocimiento ajeno a la especificidad del campo disciplinar/profesional es innecesario y más aún, acaso un obstáculo. Encuentra su apoyo en la ciencia positivista como modelo del conocimiento sustantivo y en la creencia en la neutralidad de la ciencia. Esta tradición tracciona buena parte de las prácticas de enseñanza universitarias y se derramó hacia la formación docente para la educación secundaria con fuerza abrumadora.

En el siglo XIX, no resultaba ser una preocupación la formación de los "profesores" (mayormente hombres) para la educación secundaria. Asumían ese rol (el de profesores claramente diferenciado del de maestras/os), los funcionarios, magistrados, profesionales universitarios o intelectuales abocados a la formación de las élites políticas locales (Pineau, 2019). Mucho menos resultaba ser una preocupación la falta de formación pedagógica de quienes enseñaban.

Ya corriendo el siglo XX, acompañando un primer movimiento masificador de la escuela secundaria, la cerrazón aristocrática se resquebraja. En ese contexto, la formación para los/as profesores/as de escuela secundaria empieza a desarrollarse en los Institutos Superiores (algunos nacionales, otros provinciales por aquel entonces) y el primer atisbo de "disputa" respecto a qué institución debía ser la encargada de formar profesores/as salía al ruedo. El primer paso acaso lo constituye, a principios del S. XX, un hecho anticipador de ese "tironeo": se crea en junio de 1904 el Seminario Pedagógico, para capacitar a los universitarios (mayormente varones) que se desempeñaban como profesores colocándose la piedra basal de lo que seis meses después fuera el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (hoy Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González).

El correr de los años no hizo perder las tradiciones pero cambió sustancialmente las vinculaciones administrativas: el largo período de transferencia de los servicios educativos, iniciado con las escuelas primarias durante el gobierno de Frondizi (1958-1962), continuado durante la dictadura de la Revolución Argentina (1966-1973) y profundizado durante la dictadura del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), tuvo broche final con la transferencia de los Institutos Superiores bajo el primer mandato de Carlos Menem (1989-1995) con la transferencia de los Institutos Superiores de Formación Docente (Feldfeber & Ivannier, 2003).

En los vaivenes, se resaltan dos hechos diametralmente opuestos: la fragmentación del *sistema de formación docente* durante la década de los 90 (gobiernos de Carlos Menem y de Fernando de la Rúa) y la centralidad del Estado para fijar políticas de formación docente y programas de apoyo en los 2000 (gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández)

El sistema educativo oficial en Argentina cuenta con cinco tipos genéricos de

instituciones educativas: las Escuelas de Educación Inicial, las Escuelas de Educación Primaria, las Escuelas de Educación Secundaria, los Institutos de Educación Superior (IES) y las Instituciones Universitarias (IU). A excepción de las IU, que administrativamente se vinculan con la jurisdicción nacional, el resto de las instituciones son regidas en el ámbito de los gobiernos provinciales con algunas poquísimas excepciones a cargo de gobiernos municipales.

Según se lo presenta en la Ley de Educación Superior (LES), los IES y las IU conforman el Sistema de Educación Superior (art. 5°). Lo cierto es que, en consecuencia, el estado de situación actual, evidencia la coexistencia de dos sistemas formadores de docentes para los distintos niveles: en los IES bajo jurisdicción

provincial y CABA y en las Universidades. Aquí están todos/as.

Unos/as y otros/as

Si nos detuviéramos sobre las diferencias entre las dos instituciones formadoras de docentes que componen la educación superior -las IU y los IES-, se podrían enumerar varias. Algunas de ellas inciden directamente sobre las posibilidades institucionales y, consecuentemente, sobre las prácticas formativas por lo que haremos centro en algunas de esas diferencias solo desde el plan descriptivo y en otras desde un plano propositivo.

Probablemente necesitemos antes algunas aclaraciones sustanciales. La primera, tomando palabras de Alliaud (2019), es que no podemos atribuir todos los problemas de la educación actual a la formación docente. Sin duda, la formación docente es parte del problema pero no es "el" problema. La segunda, tiene que ver con la generalización que haremos. Es eso, una generalización, por lo que cabe aclarar que no todos los IES ni todas las IU cuadran en la misma.

Desde mi punto de vista, hay algunas diferencias entre IES e IU que conviene analizar para no naturalizar (Steiman, 2018). Creo posible acercarme a ellas porque quizás valga la pena hacer una mirada desde la lupa propositiva. Pero es necesario verlo desde unos/as y otros/as.

Algunos/as

Las IU son autónomas y autárquicas. Los atributos de la autonomía (LES art. 29) -académica e institucional- les permite, entre otras cosas, dictar sus propios Estatutos, definir sus propios órganos de gobierno, administrar sus recursos, crear carreras, establecer el régimen de acceso y permanencia del personal docente.

Los IES, por el contrario, tienen absoluta dependencia –académica e institucional- de la administración central, razón por la cual, entonces, no pueden ni definir su propio gobierno, ni administrar sus recursos, ni crear carreras, ni decidir sobre la docencia.

La historia educativa acumulada indica que suelen resultar mejores las experiencias autoadministradas que aquellas que se llevan a cabo por mandato. Y entonces, en el plano de lo propositivo, creo posible pensar experiencias de autonomía institucional en algunos IES.

Ello no significaría una nueva fragmentación del sistema formador. Sobre la base de los acuerdos federales, creo posible que el IES que se postule para ser "plan experimental" y, de acuerdo a ciertos criterios evaluativos[1], reúna las condiciones de serlo, lleve a cabo una experiencia de autonomía.

La autonomía curricular puede traducirse en currículas que decidan por sí la extensión de las unidades curriculares (cuatrimestral o anual), la secuencia entre los contenidos disciplinares y la didáctica acerca de ellos, la asignación de formatos disciplinares o interdisciplinares, la definición de currículas por tramos de correlatividad o por años, con unidades curriculares unipersonales o a cargo de equipos, todo ello según sea la especialidad, la disposición y la posgraduación de la planta docente...

La autonomía curricular puede calendarizar en base a los acuerdos federales unidades por bimestre, por semestre, por semanas, establecer fechas de exámenes más convenientes (en algunos IES el cuatrimestre tiene solo 10 u 11 semanas…).

La autonomía curricular puede admitir la enseñanza bajo la modalidad presencial o la bimodalidad o la hibridez…

La autonomía curricular puede decidir las formas de gobierno de la currícula con coordinaciones de carrera, con Comités Académicos tripartitos que funcionen como cuerpos

[1] Incluiría entre ellos: 1. Aceptación por parte del personal docente; 2. Contar con edificio propio no compartido; 3. No haber pasado por crisis institucionales recientemente.

colegiados decisorios, con comisiones de seguimiento curricular…

La autonomía curricular puede a la vez convivir con autonomía institucional, decidiendo el IES su forma de gobierno, la duración de los mandatos, los modos electivos, las formas de vinculación institucional con otras instituciones de educación superior (podrían conveniar con una IU, podrían asociarse con otro IES, podrían institucionalizarse en soledad)...

Además, la autonomía institucional tiene que dar lugar a autarquía institucional manejando el IES sus propios recursos sobre un presupuesto anual preasignado y posibilitando designaciones docentes por dedicación o por hora-cátedra.

Si bien a cada uno de los párrafos anteriores se le puede agregar un etc. que dé cuenta que los ejemplos pueden extenderse hasta los límites de lo regulado en los acuerdos federales, debiera evitarse la fragmentación, estableciendo de antemano conjuntamente con la experiencia en marcha, la homologación a lo común de la jurisdicción a las condiciones establecidas en el contrato colectivo de trabajo de la docencia.

Las *funciones* asignadas a IES y a IU son, en la LES, bien distintas. Mientras las IU asumen desde su misma constitución legal tres funciones –docencia, investigación y extensión- a los IES se les asigna solo una de ellas –la docencia- y en el caso que quieran desarrollar las funciones de investigación y extensión deben contar con el "permiso" (y los recursos económicos extraordinarios) de la administración central. Con autarquía, los IES podrían decidir si asumen otra función además de la docencia y asignar un presupuesto razonable para ello.

Las *vinculaciones administrativas* son para IES e IU bien distintas. La autonomía genera autocontrol, la dependencia sumisión disconforme. Una experiencia de autonomía para los IES pondría a lo administrativo en el lugar del propio ordenamiento interior y no del ajeno ordenamiento superior, en el lugar de la sistematización y no del control, en el lugar de la facilitación de la gestión y no de la estadística.

Hay otra de las diferencias entre IES e IU que habría que pensar cómo articular. Mientras que los IES pueden ofrecer carreras docentes, técnicas o artísticas y postitulaciones, las IU pueden hacerlo con carreras de grado, pregrado y, además, posgrado. Esta posibilidad tiene profundas consecuencias al interior de las prácticas institucionales: la estrecha relación entre posgrado e investigación hace que las prácticas de enseñanza, a su vez, formen parte de ese entramado. Y con ello, que la enseñanza promueva el aprendizaje de conocimientos y habilidades que se actualizan necesariamente en tanto reciben los nuevos aportes de las investigaciones en marcha.

La propuesta de un plan experimental es una invitación para algunos/as. Nada que se imponga masivamente puede ser una buena solución.

Ninguno/a

En noviembre de 2018, la legislatura de la Ciudad de Bs As aprobó la creación de la UniCABA con 34 votos a favor y 26 en contra.

La UniCABA es una Universidad dependiente de la jurisdicción CABA que fue pensada inicialmente para "asumir" la formación de los docentes de la Ciudad pero que por el rechazo masivo a la idea, se terminó aprobando como coexistente con los institutos formadores existentes.

Luego de varias propuestas, finalmente, la Universidad compartirá la formación docente con los 29 IES existentes. ¿Cuál es la mejora? El por aquel entonces subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa, Diego Meiriño, explicó: *"los institutos tienen cada uno su tradición e idiosincrasia; tienen enfoques distintos sobre la formación docente, mientras que la universidad va a tener un enfoque orientado a lo que necesita el docente*

de la ciudad, es decir, un trabajo menos disciplinar y con más formación de área y estudios"; "queremos incorporar fuertemente la tecnología y trabajar las habilidades socioemocionales".[2]

El legislador de Vamos Juntos y por entonces presidente de la Comisión de Educación Maximiliano Ferraro explicó que *"los institutos y la UniCABA pueden coexistir en el tiempo porque es un sistema mixto, la idea no es cerrar ningún centro de formación, sino que entren en un proceso de autoevaluación y evaluación. Esto va a arrojar un resultado y sobre la base de esto se planteará un plan de mejora, el cual se realizará entre el Ministerio de Educación y la institución".*[3]

La propuesta original, fuertemente resistida, preveía la fusión de los IES en UniCABA, razón por la cual los/as docentes de los mismos descreen que la nueva versión sea

[2] Zunino, D. (22 de noviembre de 2018). La Legislatura porteña aprobó la creación de la UniCABA, pese a las protestas de la izquierda. *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-legislatura-portena-aprobo-creacion-unicaba-pese-nid2195279/

[3] Zunino, D. (22 de noviembre de 2018). La Legislatura porteña aprobó la creación de la UniCABA, pese a las protestas de la izquierda. *La Nación.* https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-legislatura-portena-aprobo-creacion-unicaba-pese-nid2195279/

una mejor solución a futuro. Y de hecho, la "amenaza" de un proceso de evaluación institucional no suena bien al respecto. No porque se esté en contra de las autoevaluaciones y evaluaciones institucionales, sino por la circunstancia en la cual ésta se presenta y por los antecedentes obrantes en la Ciudad de involucrar a entidades privadas extranjeras a dichos menesteres en las que priman las necesidades del mercado por sobre las del conocimiento. Desde la oposición que manifestaron docentes y estudiantes se cree que el objetivo final es desmantelar los institutos (mayormente con conducciones opositoras al gobierno de CABA).

Curiosamente, algunas de las voces de legisladores pertenecientes a partidos que en el ámbito nacional pertenecen a la coalición Juntos por el Cambio pero que no integran la versión ciudadana de Vamos Juntos, también se manifestaron en contra. El socialista Roy Cortina expresó "*La pregunta es ¿por qué crear una universidad con el gasto que implica en un momento de ajuste y por qué no usar ese presupuesto en los 29 institutos que ya existen? Parece que hay crisis y ajuste para algunas cosas y para otras no, sino no se explica cómo quieren crear la Unicaba*".[4] En esa misma sintonía el legislador de GEN Sergio Abrevaya dijo que "*muchos de los centros de formación docente tienen más de 100 años, y si hay algo que corregir, hay que hacerlo sobre la base de estos institutos, que son muy buenos, tienen una identidad y una cultura organizacional probada y prestigiosa*". El radical Juan Nosiglia, por su parte, reprodujo la posición de Evolución (línea interna): "*una vez más, sin la participación de actores relevantes como las instituciones de Formación Docente, de especialistas con diferentes perspectivas, sin la construcción de algunos consensos básicos (…) se dispone a aprobar una nueva versión del proyecto de ley de creación de la UniCABA (…)*"[5]

Este no es el camino, sin duda. No se trata de imponer ni de sustituir. *Ninguno/a* desde el campo educativo de la formación docente acordaría con esto.

Cada uno/a

Ahora bien. Supongamos que nuestro plan experimental se pone en marcha: necesariamente hay que comenzar a construir una nueva cultura institucional.

Es bien sabido que en las IU los/as estudiantes tienden a ser anónimos/as, deben resolver el estudio de manera autónoma y tienen bajo tutelaje desde la enseñanza, mientras que en los IES predomina el conocimiento personal del/la estudiante, una mayor dependencia para resolver las cuestiones referidas al estudiar y cierta secundarización en el tutelaje del aprendizaje. ¿Unos por mucho y otros por poco? ¿No es necesaria otro tipo de inscripción institucional del estudiantado?

Es bien sabido que impera en ciertas IU una mirada cargada de prejuicios sobre la vida institucional de los IES y que los IES consideran que las condiciones institucionales con que trabaja la docencia en las IU tienden a ser "envidiables". ¿Unos por mucho y otros por poco? ¿No es necesaria otro tipo de inscripción institucional de la docencia?

Es bien sabido que la administración intermedia de los IES considera imprescindible la parte de su trabajo dedicada al control (yo mismo trabajando en un IES he sido observado por un supervisor que luego me hizo una

---

[4] Bacher, S. (s.f.). *Roy Cortina y Maximiliano Ferraro – Debate sobre el proyecto de Ley UniCABA.* https://silviabacher.com.ar/roy-cortina-y-maximiliano-ferraro-debate-sobre-el-proyecto-de-ley-unicaba/

[5] Nosiglia, J. F. (16 de noviembre de 2018). UNICABA. *Nuestra postura respecto al proyecto del oficialismo de creación de la UniCABA*. Facebook. https://www.facebook.com/juanfrancisco.nosiglia/photos/unicabanuestra-postura-respecto-al-proyecto-del-oficialismo-de-creaci%C3%B3n-de-la-un/1772071052922360/

devolución evaluativa de mi clase) y que las IU pasan por duras auditorías sobre todo en los aspectos "sensibles". ¿Unos por mucho y otros por poco? ¿No es necesaria otro tipo de regulación institucional?

Es bien sabido que los IES tienen serias dificultades para sistematizar la información administrativa y que las IU llevan su registro administrativo en un sistema (SIU Guaraní) del cual, si no se activan todas las funciones disponibles solo guarda parte de la información. ¿Unos por mucho y otros por poco? ¿No es necesario otro tipo de registro administrativo?

Es bien sabido que si seguimos mirándonos como dos sistemas formadores que no tenemos nada que ver entre sí, será difícil que hagamos un aporte serio a la formación docente. Y para quienes transitamos el campo de la formación docente, bien sabemos que ésta es responsabilidad de *cada uno/a*.

Para cerrar. La propuesta es que experimentemos. Probar. Probarnos. Dejar que los IES lo hagan por sí mismos. Sin tanto mandato. Sin tanto control. Con la asunción de la profesionalidad que a toda la Educación Superior le merece ser atribuida.

Otros/as

- Alliaud, A. (2019) La formación de los docentes en perspectiva regional. *Revista Voces en el Fénix*, (75). Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós
- Diker, G. & Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- Feldfeber, M. & Ivanier, A. (mayo-agosto, 2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(18).
- Pineau, P. (2019). Formar docentes: tradiciones y debates en la historia. *Revista Voces en el Fénix*, (75). Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

La Formación Docente en el centro de la agenda

Verónica Piovani
Instituto de Formación Docente Nacional (INFoD)

La Formación Docente, en el centro de la agenda

El debate acerca de la formación de las/os docentes vuelve, recurrentemente, al centro de la discusión pública educativa, en general, promovido por sectores que pretenden ubicar allí el origen de todos los males. Hoy, la temática educativa gana protagonismo en la agenda de disputa política, elegida como objeto sobre el que montar estrategias de diferenciación y acumulación. En este contexto, la formación docente se convierte en un blanco privilegiado dentro de dicha agenda. El alegato que denuesta a la escuela, a la docencia y a las instituciones formadoras está, en consecuencia, a la orden del día, en una lógica que busca "identificar" culpables antes que propiciar un análisis profundo. Este tipo de abordajes puede resultar eficiente en la dinámica de la economía expresiva mediática, pero poco pertinente para desentrañar las claves que atraviesan la formación de docentes en la Argentina.

Por supuesto que la formación de las y los docentes es un tema sustancial, pero a diferencia de los habituales discursos, sostenemos que su tratamiento amerita un análisis histórico, multidimensional, que nos permita poner sobre la mesa las múltiples aristas que convergen, para diseccionar su incidencia y ponderar futuras vías de mejora.

Un primer acercamiento nos informa que la conformación del campo de formación de docentes en nuestro país reúne a instituciones muy diversas: universidades públicas y privadas, nacionales y provinciales; institutos superiores, estatales y privados, de dependencia jurisdiccional y, en algunos casos, instituciones municipales. Este variopinto esquema institucional y organizacional trae aún mayor complejidad y heterogeneidad por las diferencias que caracterizan a espacios con distinto estatus institucional, nivel de autonomía, modelos de gobierno, pautas curriculares y recorrido formativo, peso de la práctica profesional docente en el período de formación, acceso a cargos y tipo de cargos, vínculo con la educación obligatoria, financiamiento, instancias de acreditación y evaluación, ámbitos de planificación y autorizaciones de apertura de carreras, validez de las titulaciones, entre otras. A esto se hace necesario agregar en la actualidad que, si estas tramas resultaban de por sí complejas en propuestas presenciales, el crecimiento que se insinúa en las carreras a distancia para la formación docente inicial abre nuevas tensiones e interrogantes.

En paralelo, la más declamada que efectiva "articulación" entre estos distintos ámbitos responsables de la formación y, en particular entre institutos y universidades, es una aspiración en la que conviven experiencias e iniciativas particulares, en muchos casos muy

valiosas, pero no una dinámica organizada, ni sistemática, ni abarcadora. A su vez, prejuicios de diversa índole no son ajenos y atraviesan, cuando no condicionan, las vinculaciones. La ya remanida imagen que enfrenta saber disciplinar versus saber pedagógico didáctico, investigación y producción de teoría de un lado y equipos de apoyo y aplicación del otro, entre otras caricaturas que poco ayudan a la construcción de un vínculo interinstitucional respetuoso. Ideas tales como redes de instituciones bajo tutelaje, subordinación o supervisión circulan como posibles alternativas contrapuestas a perspectivas de mayor reciprocidad en las interacciones a promover.

Como ya se dijo, se trata de instituciones con presupuestos asimétricos, autonomías consagradas frente a dependencias de gobiernos jurisdiccionales, regulaciones y territorialidad dispares, entre otras cuestiones. Esta última quizás sea, junto a la vinculación con el sistema educativo obligatorio y la práctica como eje del diseño curricular -transversal durante los cuatro años-, uno de los aspectos salientes que caracterizan a los institutos.

Por otra parte, si bien la universidad se encuentra, en parte, excluida del juicio crítico que pesa sobre la formación de docentes -por razones que no viene al caso desarrollar aquí- y el cuestionamiento recae casi exclusivamente sobre los institutos superiores, no hay dudas de que la formación de docentes es un tema a debatir, más allá del acicate mediático. Sabemos también que, por encima de las lecturas y controversias sobre los distintos subsistemas, un abordaje riguroso de la formación de docentes en nuestro país debiera abarcar a todos los ámbitos que la conforman, que cobijan instituciones disímiles, pero que en su totalidad responden a una finalidad común: forman para el mismo sistema educativo nacional y, por ello, tienen responsabilidades convergentes.

Vale recordar que un primer intento de ordenamiento de este campo fue impulsado a través de la decisión política de creación de un organismo específico para abordar la formación de docentes: el Instituto Nacional de Formación Docente. Sin embargo, su alcance llegaría sólo a un segmento de éste, aquél conformado por los institutos superiores jurisdiccionales y con mayor énfasis en los estatales. Por lo que aún queda mucha tarea pendiente si queremos tener un mapa exhaustivo del campo formador actualizado y potenciar su desarrollo, articulación y jerarquización.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente: una relectura necesaria

La revisión del estado de situación en la formación docente que precede a la creación del INFOD requiere ser analizado minuciosamente, a los efectos de ponderar el punto de partida, las políticas puestas en marcha, avances, pendientes y nuevas problemáticas. Pasaron 15 años desde que iniciara su labor y una pandemia que ha generado nuevas interpelaciones al sistema formador. Previa sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (LEN) este subsistema presentaba problemáticas que resumían las transformaciones que había experimentado la educación argentina en las últimas décadas, acentuadas, sobre todo, por el cambio de paradigma en lo que hace al rol del Estado experimentado en la década del 90. Durante ese período, se produjo un literal abandono, desfinanciamiento y disociación del conglomerado de instituciones formadoras en relación con los demás niveles educativos y sus necesidades reales. A su vez, la gestión administrativa y académica de los establecimientos de formación docente pasó a depender de los Estados Provinciales, sin que se instrumentaran dispositivos para la planificación ni la coordinación académica entre las diferentes jurisdicciones, ni políticas orgánicas para su desarrollo. Se acentuó un proceso de debilitamiento institucional y de carencia de recursos en materia educativa. Las

profusas normas que se sancionaron a partir de la transferencia referidas a la formación docente se centraron en las instituciones y en los currículos, enfocadas en las unidades educativas y no en un ordenamiento sistémico. Pusieron énfasis en la definición de su nueva organización y de los requerimientos para ser acreditadas en la Red Nacional de Formación Docente Continua y en los parámetros de Contenidos Básicos Comunes para la organización curricular. Esta forma de intervención indirecta a través de la acreditación o no acreditación de instituciones buscó el redimensionamiento del subsistema, pero no su organización, articulación, orientación, desarrollo estratégico, renovación de la oferta y especialmente, la definición de su *sentido político pedagógico*.

Si atendemos con particular detalle el relevamiento de este período y las políticas adoptadas es porque diagnósticos y recetas se reiteran, archivando la necesaria lectura en perspectiva histórica y reproduciendo viejas estrategias fallidas. Durante el período mencionado las decisiones de política colocaron al Estado en lugar de "Estado Evaluador" de un mercado desorganizado e inorgánico de unidades individuales sueltas (con el atractivo discurso de la autonomía) a los efectos de incluirlas o no en el mercado de ofertas acreditadas, sobre la base de parámetros de demanda de calidad.

Por supuesto que esto no constituye un alegato contrario a los necesarios procesos de evaluación/acreditación, sino una alerta contra reduccionismos que promueven éstas como las principales, cuando no la única acción, como si la evaluación produjera "efectos" per sé, por fuera de las iniciativas integrales de mejora institucional y académica.

A partir del cuadro descripto, en el año 2005 la preocupación por la formación docente tomó centralidad en la agenda pública y el entonces Consejo Federal de Cultura y Educación creó, mediante la Res. N° 241/05, una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua con la misión de elaborar un diagnóstico y hacer recomendaciones para el desarrollo de una política específica de formación inicial y continua, a través de la creación de un organismo nacional que coordinara dicha política. El informe elaborado (aprobado por Res. N° 251/05) identificó los principales problemas y sirvió de base para la elaboración de los posteriores Planes Nacionales de Formación Docente. Esto decía:

> "Alto grado de fragmentación y atomización, incidencia devastadora del abandono y el desfinanciamiento, las consecuencias de los procesos exógenos y destructivos de la acreditación de instituciones formadoras, el aislamiento, la endogamia y los signos de entropía, la calidad desigual, la secundarización de la formación, la baja identidad, la debilidad del equipamiento e infraestructura y desarticulación, una carrera docente en baja estima, con serios y recurrentes problemas institucionales, la formación permanente mercantilizada y un escaso compromiso del Estado Nacional. Uno de los aspectos de mayor gravedad era el enfoque tecnocrático y burocrático que reemplazaba a la necesaria reflexión acerca del sentido de la formación".

En el año 2007 se pone en marcha el Instituto Nacional de Formación Docente. Su misión era la coordinación federal de políticas con eje en la búsqueda de integralidad, cohesión y democratización del sistema formador, que atendieran y resolvieran cada uno de los problemas identificados:

1. Fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones
2. Debilidad de regulación e importantes vacíos de normativa

3. Escaso desarrollo de la planificación y de sistemas de información para la toma de decisiones
4. Necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente
5. Fragmentación operativa entre las instituciones de formación, las escuelas y los programas de desarrollo local
6. Necesidad de fortalecimiento de las estructuras de gestión del área
7. Necesidad de análisis y desarrollo pedagógico del currículum de la formación docente
8. Nivel de inversión y financiamiento del sub sistema de formación docente

En ese contexto, con la extensión de las carreras a 4 años y la sanción de normas federales nodales se sentaron las bases de un sistema, dando forma a una arquitectura pensada para responder a cada una de las problemáticas señaladas. Entre las principales normas destacan la Res. CFE Nº 24/07 sobre Lineamientos Curriculares, la Res. CFE Nº 30/07 que definía una nueva institucionalidad para el sistema formador, la Res. CFE Nº 72/08 que establecía los criterios a partir de los cuales se brindaba un sostén jurisdiccional e institucional a la deseada institucionalidad, condición indispensable -como hemos dicho- para la transformación curricular y formativa, y la Res. CFE Nº 140/11, con la cual se aprobaban acuerdos sobre cuestiones pendientes a lo largo de la historia del sistema formador, tales como: la definición de Institutos Superiores y de las condiciones institucionales para ser reconocidos como tales, lo que permite decidir sobre la validez nacional de los títulos de formación docente inicial que emiten; la efectiva instalación de *las funciones del sistema formador* que marca la LEN; la modificación, paulatina y gradual, del diseño organizacional para adecuarlo a las necesidades del nivel superior; y la presentación de algunos avances en materia de planeamiento del sistema y de sus ofertas.

Desde su nacimiento el INFoD sostuvo tres criterios para su trabajo: la *priorización de la dimensión política*; la apuesta a la *construcción federal de las políticas nacionales*; y la decisión de encarar un *proceso de planeamiento integral y estratégico*. A su vez, los objetivos políticos concertados federalmente se orientaron en dos direcciones: políticas que tenían como prioridad la inclusión/democratización y políticas que privilegiaban la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, reconociendo tres planos sustantivos para el desarrollo de las políticas: el *nivel nacional*, el *nivel jurisdiccional* y el *nivel institucional*. El federalismo es una condición de nuestro sistema, lo cual implica articular un piso de orientaciones y definiciones comunes que van dando forma, desde lo curricular a lo organizacional, a un tejido político nacional que no desconoce, sin embargo, la especificidad de tradiciones, regulaciones y prácticas locales. Y especialmente la mediación para su implementación.

Tras algunos años el diagnóstico inicial se modificó sustantivamente. Reorganización institucional, Registro Federal de instituciones, sólido corpus normativo, renovación del currículum y de la gestión curricular, inicio del planeamiento estratégico de las necesidades y vacancias, formación permanente gratuita, universal, federal y de calidad, incorporación de las Tics, plataforma nacional con nodos en todas las instituciones, desarrollo incipiente de la investigación educativa, pasos hacia la democratización y mayor participación estudiantil, equipamiento y recursos, aumento significativo del financiamiento y asistencia técnica. Sin embargo, hubo progresos, deudas y retrocesos también.

A 15 años de su creación, como decíamos, es tiempo de balance. La implementación de estas normas tuvo alcance desigual y la heterogeneidad aún es un rasgo persistente, pese a los significativos e indudables avances. Las

políticas universales produjeron mejoras, pero aún persisten deudas importantes. Los pendientes incluyen cuestiones centrales como la carrera docente; la institucionalización de las funciones, entre ellas la de apoyo pedagógico a escuelas; la de investigación educativa que, sin superponer la tarea de las universidades, se focalice en la expertise propia de las instituciones territoriales; la implementación de sistemas de gestión y de información en el subsistema provincial (que hoy tiene desarrollo desigual en las jurisdicciones); la actualización de equipamientos y conectividad; el cumplimiento efectivo de las regulaciones para acceso a cargos concursados.

Además del tiempo transcurrido, la pandemia fue una bisagra que profundizó viejos problemas y trajo otros. Puso como asuntos capitales para el sistema escolar la necesidad de revinculación y recuperación de aprendizajes en áreas críticas, así como la atención a un tema de crucial trascendencia como la alfabetización inicial y la lectura y la escritura a lo largo de toda la formación. A las brechas y a la heterogeneidad ya existentes y ahora ampliadas, se sumaron nuevas complejidades que interpelan al conjunto, pero a la formación de docentes en particular. Políticas socioeducativas y pedagógico-escolares asumen los desafíos del momento y requieren, sin dudas, recoger los aprendizajes y la acumulación de experiencias del colectivo docente en el tiempo transitado. Es mucho y valioso el saber producido en condiciones excepcionales. Por ello, evitar las tentaciones restauradoras de tipo conservador en la vuelta a la presencialidad obliga a reconocer los entonces "secretos a voces" y dar pasos renovadores. El aula estándar y el modelo monocrónico ya estaban en jaque desde hace mucho tiempo, la diversidad de las trayectorias reales que eran evidentes antes, ahora son inocultables. Tras la pandemia, la necesidad de diversificar e intensificar la enseñanza para aulas heterogéneas, inclusivas y con diversidad de trayectorias, de hacer priorizaciones curriculares, introducir, cuando se requiera, agrupamientos flexibles, dar lugar a las nuevas agendas, a otras formas de evaluar, al reconocimiento subjetivo, a las tareas de cuidado y los aspectos socio afectivos e incorporar, sistemáticamente, las pedagogías y didácticas para la cultura digital, entre otros, imponen revisiones a la formación

inicial y continua. La enseñanza cobra renovado protagonismo en los nuevos escenarios pedagógicos, para ello la formación de docentes debe también revisarse.

Un nuevo mapa, con universidades e institutos

Hoy un nuevo mapa de la formación exige incluir a la totalidad de las instituciones responsables de la formación docente. Un estudio nacional que refleje el estado de situación actual se hace imprescindible para apoyar las decisiones futuras. Hasta tanto, propiciar una real articulación entre los subsistemas universitario y de instituciones dependientes de las jurisdicciones, nos exige examinar algunos puntos críticos. Entre ellos, un verdadero planeamiento de las propuestas de formación que atienda las demandas del sistema educativo, con especial atención a las áreas críticas, para evitar vacancias y superposiciones; criterios para definir la renovación curricular, con énfasis en el desarrollo de una práctica transversal a toda la formación, que asegure inmersión en contextos de desempeño real y una constante retroalimentación con el sistema educativo, nutrida por el apoyo pedagógico a las escuelas y organizaciones sociales y la investigación, aspectos que requieren también ser revisados; procesos de evaluación y acreditación que, atendiendo las singularidades propias de cada subsistema y sus condiciones institucionales particulares, permitan fijar coordenadas concertadas; definiciones para la formación docente a distancia; y generación de redes que potencien el trabajo interinstitucional, respetando el federalismo y la autonomía universitaria.

La formación docente fue, es y seguirá siendo, sin duda, una pieza clave para la mejora del sistema y para cualquier proceso de cambio educativo que se desee implementar. Formar docentes no es una tarea cualquiera. Una de las cuestiones más importantes es la necesaria reflexión acerca del sentido de la formación, es ella quien guía los procesos de desarrollo institucional y curricular entendidos como una unidad indisoluble, con centralidad en los sujetos y sus prácticas, comprendiendo la complejidad cultural en tiempos mediático-tecnológicos. Reponer este debate sobre la construcción de los *nuevos sentidos* de la formación, en el desarrollo de una política pública de la formación superior implica interrogarse, ante todo, por *el sentido ético, político y cultural* de la formación. Pensar y debatir qué horizonte de formación, qué docente formador queremos y qué docente formamos, qué estudiante y qué institución formadora necesitamos y buscamos, en función de qué proyecto de sociedad y de país. Jerarquización académica, democratización institucional y un posicionamiento transformador, que supere formas reproductivas y ritualistas, son las condiciones para alcanzar lo que la Ley de Educación Nacional nos fija como horizonte, hacer efectivo el derecho a la educación. Un proceso que debe incidir en la construcción de una sociedad con igualdad y justicia social, basada en la democratización del conocimiento.

El legado de la Ley Avellaneda
Entrevista a Marcela Mollis

Por Juan Carlos Del Bello

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

Esta publicación se propone recordar -a modo de homenaje- a Juan Carlos del Bello (1951-2021), una figura relevante en el campo de la educación superior argentina, reconocido como "hacedor de políticas públicas". Juan Carlos del Bello, fue un hombre orientado por una inteligencia sobresaliente y una enorme pasión, ambas ancladas en sus ideas y acciones, en sus obras y legados. Formó parte de la historia de la educación superior argentina desde los 90's hasta el presente, diseñando desde el punto de vista legislativo e institucional, políticas innovadoras por momentos resistidas, las cuales sentaron las bases de la modernización del sistema universitario.

La entrevista que sigue recupera parte del contenido publicado en el libro Historia del Sistema Universitario Argentino, cuya investigación histórica estuvo a cargo de Juan Carlos Del Bello y Osvaldo Barsky y las entrevistas fueron realizadas por Juan Carlos Del Bello, editado por la Editorial Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Buenos Aires, 2021 (695 páginas).

Te invito a que charlemos sobre la primera ley universitaria, la Ley Avellaneda de 1885. ¿Cuáles son tus reflexiones acerca de su contenido y el significado que tuvo para el sistema educativo?

La Ley 1597 llamada "Ley Avellaneda" fue la primera promulgada para regular nuestro magro sistema universitario, conformado por entonces por dos universidades: la Universidad de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires. Su principal rasgo fue la ductilidad que le permitió seguir siendo actual durante décadas, aunque el conocimiento sobre su impacto histórico resulta escaso. En 1885, durante el gobierno de Julio Argentino Roca, se pretendía fortalecer el papel del Estado-nación para convertirse en un Estado docente. Desde ese punto de vista, Roca y sus ministros aspiraban a que las universidades públicas estuvieran al servicio de la consolidación del sistema educativo nacional. Por entonces la "autonomía universitaria" refería a la necesaria vinculación entre ese particular Estado docente y las universidades en tanto cúpulas del sistema. Sin dudas, reflexionar

sobre dicho vínculo resulta oportuno para revisitar la naturaleza de la relación entre Estado y universidad. De acuerdo con nuestra primera Ley universitaria, el concepto "autonomía" significa que el Estado nacional monitoreaba y velaba por el destino de esas dos universidades respetando a su vez "la libertad académica de las facultades"; es decir, los cuatro artículos de la Ley aseguraban el resguardo de la libertad de las facultades para poder elegir sus planes de estudio y proponer sus profesores. Los consejos universitarios aprobaban la terna de profesores propuesta por las facultades, posteriormente el Estado convalidaba y/o elegía un profesor de dicha terna. El Estado nación tenía además la capacidad de vetar los estatutos y la de colaborar con las facultades en la búsqueda de un fondo universitario para sostener las actividades que ellas planificaran.

¿Cómo posiciona esta ley a las facultades?

Desde el punto de vista histórico, la universidad era por definición "una federación de facultades". De este modo, la responsabilidad académica y administrativa estaba depositada en las facultades, y la universidad en sí tenía un poder casi simbólico, semejante al de las monarquías parlamentarias en las que el rey podía opinar, pero finalmente las decisiones legales las tenía el Parlamento. Ese espíritu que otorgaba poder administrativo y pedagógico a las facultades, perduró en el entramado de las universidades más tradicionales argentinas. La Ley Avellaneda fue reconocida como garante de la autonomía universitaria entendida como "independencia absoluta del Estado nacional" a lo largo de la historia argentina. Sin embargo, consideraba que «*los consejos directivos gozaban de independencia para definir sus asuntos académicos, aunque el Estado intervenía en la selección profesoral y en la capacidad de veto sobre los reglamentos y estatutos*". En este sentido, su propia narrativa describe un Estado nacional activo en su relación con las instituciones universitarias más que un Estado ausente. Esta descripción es suficientemente compleja para resignificar el concepto histórico de autonomía como "dependencia relativa": las decisiones pedagógico-académicas quedan en manos de las instituciones a la vez que el Estado-nacional monitorea las misiones universitarias derivadas de los reglamentos y estatutos y de sus profesores.

El sistema de las ternas previo al concurso generó un debate entre el senador Avellaneda y el ministro de Educación, porque Avellaneda no quería que el Poder Ejecutivo a través del Ministerio eligiera un docente de la terna, sino que entendía que debía ser designado directamente por la unidad académica. ¿Cuál es tu mirada en este sentido? ¿El Estado no le podía dar tanta autonomía como para designar finalmente al docente de cátedra?

Esta tensión que se produce entre la idea de "libertad incondicionada" y lo que llamo *autonomía relativa* es constitutiva del modelo singular universitario argentino. En nuestra línea de tiempo -desde la fundación del sistema universitario en el siglo XIX hasta el presente-, aparece un nudo conflictivo representado por la tensión entre las libertades académicas (de aprender y enseñar, de cátedra, etc.) y el control o posible intervención de un Estado "docente" al elegir un miembro de la terna profesoral y la capacidad de veto estatutaria. Para comprender esta doble función es necesario referirse al contexto histórico en el cual Roca y los liberales/conservadores del '80, aspiraban a consolidar la autoridad y legitimidad del Estado nacional que requería que las universidades tuvieran una misión formadora de los profesionales y futuros funcionarios públicos en la búsqueda del progreso y bienestar de la nación.

En ese sentido, el poder en las facultades estaba vinculado a las profesiones y esa formación preexistía incluso afuera de la universidad, el hecho de ponerla como único transmisor de conocimiento y, por lo tanto, habilitador de un título profesional no es la forma de que el Estado vele para que vaya por el buen camino.

¿En qué medida están las corporaciones profesionales detrás de este velar del Estado sobre la universidad? Porque no estaban separados los títulos académicos del ejercicio profesional.

Al respecto resulta oportuno citar al propio Julio Argentino Roca, quién plantea que parte de esa autonomía consiste en:

> *"dejar a las universidades el espacio de libertad para las dimensiones científicas y académicas, pero las profesiones –sobre todo Derecho y Medicina, las dos que recibían mayor cantidad de estudiantes- tienen que quedar en manos de las facultades que otorgan los títulos habilitantes para el ejercicio profesional".*

En este párrafo se puede reconocer otro tipo de tensión entre el poder central de la universidad y las facultades, que le otorga una dinámica propia al conglomerado universitario argentino en comparación con el modelo centralizado europeo, cuyos estados-nacionales concentraban todos los mecanismos de control. En cambio, si lo comparamos con el modelo descentralizado de los Estados Unidos, las corporaciones profesionales tomaban las decisiones respecto de los títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones. Nuestra configuración universitaria -me atrevo a decir- es única, singular: los títulos habilitantes no están en manos de las corporaciones profesionales, aunque los colegios pueden incidir en las decisiones y/o dispositivos de control. Durante el período fundacional de la Ley Avellaneda, nuestras universidades eran tan elitistas como las europeas cuyos profesores de "doble apellido" pertenecían a ambos espacios formando parte de los consejos universitarios y colegios profesionales. En Argentina, las universidades fueron -y siguen siendo- protagonistas en el otorgamiento de títulos habilitantes para el desempeño de las profesiones.

Por otro lado, el ex Presidente Julio Argentino Roca desarrolló un particular interés hacia ambas profesiones. Veía con cierta preocupación que las carreras orientadas a Derecho y Medicina habían crecido en exceso, y no tanto Exactas y los estudios orientados por la ilustración científica. El gobierno observa con preocupación que las preferencias estudiantiles conducían a un "profesionalismo", es decir, hacia un modelo universitario profesionalizante en desmedro del cultivo cultural y científico. Temía que el desarrollo y la expansión de las profesiones estuviera en manos de las mismas universidades que otorgaban los títulos y, por lo tanto, el Estado-nación no cumpliría con la misión docente que le estaba reservada. El Presidente Julio Argentino Roca asevera: "*con respecto a las profesiones de Derecho y Medicina, el Estado puede generar, intervenir y pedir que haya cierta regulación en torno al número de ingresantes y puede opinar respecto de los planes de estudio*". También advierte que:"*el Estado no puede juzgar ni intervenir en el desarrollo del progreso, la cultura y la ciencia, ya que esas dimensiones debían quedar en manos de las facultades*".

Resulta revelador reconocer en estos testimonios una racionalidad fundante singular. Esta conceptualización se distingue de las lógicas fundacionales de otros territorios geográficos -ya fuera de los Estados Unidos o de Europa- por la búsqueda de cierto equilibrio entre un estado tutor, a la vez respetuoso de las libertades académicas de las facultades o de los consejos directivos.

La universidad de París se cerró entre 1793 y 1896. La reforma napoleónica de 1885 dio lugar a un Estado fuertemente interventor, pero tomando a la universidad como un todo. En el caso argentino, tenemos como protagonista a la facultad; la universidad de Córdoba hizo un caso paradigmático de lo que podríamos llamar una federación de facultades porque cada facultad tiene su sistema de admisión, a partir de lo que reconoce como alumno, de quien no necesariamente hay una definición de la institución; y esto, me parece, está fuertemente ligado a las profesiones. Ahora,

esto pareciera ser como el conflicto de las facultades de Kant, que decía que la filosofía tiene que ver con la pura libertad académica, mientras que, en Argentina, una cosa es formar abogados y médicos y otra distinta es formar para la cultura o el progreso económico. ¿Cuál fue el devenir de esa ley y su aplicación?
En realidad, a partir de la Ley Avellaneda, se sentaron las bases para la fundación de un conglomerado institucional y no de un sistema universitario. La Ley 1597 no estableció condiciones para el planeamiento orgánico de un sistema, más bien respetó los históricos procesos de surgimiento universitario que se venían dando. La citada definición de "*la universidad como una confederación de facultades*" -desde mi punto de vista- se convirtió en uno de los legados más significativos hasta el presente. Por otra parte, a comienzos de 1900 en la Facultad de Medicina y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, se produjeron disputas estudiantiles que pueden ser interpretadas como antecedentes de la Reforma de 1918. Según testimonios de época, nos enteramos que esos estudiantes fueron llamados "subversivos" por el entonces Rector de la Universidad de Buenos Aires, Eufemio Uballes.

¿Ya se utilizaba la expresión?
Sí. Eufemio Uballes estaba preocupado por *la reacción estudiantil* que reflejaba *"conductas que iban en contra de la moral y de las buenas costumbres, y por lo tanto, la Universidad podía volverse un recinto de indisciplina que debía ser controlado"*. En 1905, la forma que asumió dicho *control* fue a través del cambio de los reglamentos y/o el estatuto, con el propósito de satisfacer las demandas estudiantiles contrarias a los profesores vitalicios, quienes desempeñaban la docencia sin mérito suficiente. Al respecto, Eufemio Uballes afirma: "*tenemos que ocuparnos de los estudiantes con una firmeza tal que muestre que nosotros vamos a disciplinar esta especie de caos al que nos quieren llevar"*. Además, aclara que la razón por la cual estos estudiantes levantan sus voces provocando escándalo tiene que ver con el avance de la ciencia y el desarrollo de la cultura que fueron adquiriendo, por lo tanto sus voces están autorizadas para reclamar a favor de "los mejores profesores". Esta afirmación puede ser leída como la semilla del concepto "concurso por mérito académico" que elimina los consejos vitalicios en las universidades. Es interesante reconocer que durante la primera etapa del rectorado, Eufemio Uballes tuvo que enfrentarse a huelgas estudiantiles y otras adversidades estudiantiles, antecedentes directos de la reforma del '18. El Rector Uballes llama "reformistas" a esos estudiantes, aunque su reforma se orientó hacia la erradicación de los consejos vitalicios y conformar un cuerpo profesoral elegido por concurso. En 1906, el Rector de la UBA le escribe al Ministro de Instrucción Pública, Pinedo, y le comenta: "al hacerme cargo del rectorado, la marcha de la universidad se hallaba seriamente dificultada por *movimientos estudiantiles*

subversivos. Las protestas se iniciaron en la Facultad de Derecho y continuaron con mayor intensidad en la Facultad de Ciencias Médicas, perturbando a tal grado la enseñanza que fue necesario disponer la suspensión de los cursos por tiempo indeterminado. El movimiento de los estudiantes y de algunos empleados tomó, después, otras proyecciones". Eufemio Uballes, además asevera que estos estudiantes tenían una verdadera obsesión por la llamada Reforma Universitaria.

Sí, aunque sucediera 12 años antes de la Reforma de 1918.
Exactamente, hay poca conciencia histórica de lo que significaron estos acontecimientos que se adelantaron a los tiempos.

Y que quedó expresado en el estatuto, hubo un cambio en el estatuto.
Con este episodio podemos reconocer un hito gestacional de la Reforma Universitaria. Si bien pensamos dicha reforma desde la Universidad de Córdoba, por lo que hemos relatado, el proceso se había puesto en marcha a partir de 1903. La figura del rector Eufemio Uballes tuvo un real protagonismo para favorecer los cambios que se proyectan a futuro. Advirtió la importancia política de satisfacer las necesidades que planteaba este movimiento estudiantil -al que se sumaron algunos profesores-. La Reforma Universitaria de 1918 continúa y recupera este legado.

¿Hay registro de otros rectores que hayan tenido este protagonismo en una época en la que primaban las figuras de decanos y la organización por facultades?
En realidad, la figura del rector tuvo distinto protagonismo según las diversas universidades nacionales que fueron configurando el campo universitario argentino. Nos llama la atención el papel desempeñado por el Rector de la Universidad de Buenos Aires, Eufemio Uballes, su continuidad por 12 años en el cargo desde 1902 hasta 1914, pone en duda cierta legitimidad meritocrática. Sin embargo, su gestión es valorada y recordada por numerosas razones, entre ellas haber resuelto favorablemente las revueltas estudiantiles que podrían haber adelantado 12 años la Reforma Universitaria. Eligió una estrategia político-administrativa innovadora, resolviendo la efervescencia institucional por vía del cambio del estatuto. Finalmente, satisfizo las demandas estudiantiles en una dirección democratizadora y aumentó la participación de los profesores en el gobierno de la Universidad de Buenos Aires.

Claro, en vista de los vitalicios, desde el punto de vista normativo, ¿eso se proyecta hasta qué momento?
Hasta el momento en que los procesos reformistas del '18 deciden no reconocer las decisiones del Ministerio de Educación porque lo consideran un órgano interventor que rompe el espíritu de libertad y autonomía garantizado por la Ley Avellaneda, sigue siendo el Estado formalmente el que tiene la función final de nombrar al profesor de la terna. Eso se proyecta hasta que las propias universidades producen sus estatutos universitarios y en ellos proclaman la libertad de designación.

Es un proceso evolutivo, la propia discusión de Avellaneda y el ministro de educación de la época. Finalmente, el estatuto entra a prevalecer y con la Ley Avellaneda, en ese sentido, es como si el Estado habilitara esos estatutos que cuestionaban la norma hasta entonces vigente sobre la designación de los profesores.
La llamada Ley Avellaneda amerita un análisis profundo para comprender por qué fue tan exitosa durante tanto tiempo. El Estado se reservaba ciertas capacidades y a la vez reconocía la libertad institucional para elaborar y promover los estatutos, éstos iban a surgir estrictamente de las universidades y si el estatuto negaba al Estado su poder de elección profesoral de la terna, daba lugar a una interpretación de la normativa de tal modo que el

estatuto universitario rigiera como la ley fundamental. Sin embargo, las interpretaciones sobre dicha Ley fueron adquiriendo distintos matices en función de los gobiernos y sus respectivas administraciones. Durante el gobierno de Yrigoyen, los procesos de *democratización y mesocratización* de la Argentina tuvieron eco en el modo en que el Estado reconoció las demandas estudiantiles. Ambas tendencias dentro de la propia Unión Cívica Radical fueron limitadas por proyectos conservadores como el de Marcelo T. De Alvear. Resulta revelador analizar las diferentes interpretaciones sobre la Ley 1597, con puntos de encuentro y desencuentro según las administraciones nacionales y la alternancia entre expresiones populares y conservadoras.

Después de Yrigoyen igual se mantuvo la Ley Avellaneda, ya en la Década Infame continúa y algunas universidades incorporan, incluso, a los estudiantes al gobierno universitario como un proceso gradual de aumentar la democratización.

En relación a este tema, resulta oportuno recuperar el pensamiento de Alexis de Tocqueville de 1830. Las ideas que fundamentan la particularidad de la llamada Ley Avellaneda denotan el respeto hacia el pensamiento de Tocqueville quién afirmaba que el gobierno debía controlar a nivel central, aunque la administración de los asuntos debía dejarse en manos de los poderes locales. Esta distinción entre ambas jurisdicciones alude a la dinámica entre centralismo y federalismo: Tocqueville proponía el control del gobierno central con administración local. Esa idea resultó sumamente atractiva como modelo político-social y quisieron plasmarla en la Ley Avellaneda.

De hecho, quedó plasmada.

Así es. Esta racionalidad da lugar a una aparente contradicción generada por la presencia de un Estado tutor -según Tocqueville tenía que estar presente ya que el gobierno debía ser central-, aunque la administración de los asuntos locales había que dejarla en manos de los referentes locales. Así fue como las facultades con sus estatutos, fueron adquiriendo cada vez más poder no sólo administrativo sino en un sentido académico-político.

¿Cuál sería tu reflexión final, a modo de síntesis, sobre el significado de la Ley Avellaneda? Se habla en muchos ámbitos de la vigencia de esta ley porque no solo retrata una época sino porque tiene todo un valor simbólico cultural que se proyecta en el tiempo.

Me interesa sobre manera rescatar la paradoja que encierra el ethos liberal de la Ley 1597 que da lugar a un Estado presente más allá de la autarquía por la cual financia más del 90% del presupuesto universitario. Me parece importante resaltar algunas antinomias derivadas del ethos liberal fundante, ante los intensos debates surgidos durante y con posterioridad a la Ley de Educación Superior 24.521 desde 1995 hasta el presente. La ley 24.521 regula asuntos por encima de los estatutos universitarios, en contraste con la Ley Avellaneda que respetaba la dinámica interpretativa de las facultades y la libertad académica de las instituciones. Lo

cierto es que esa autonomía no significaba una libertad incondicionada, sino un tipo de *autonomía relativa* según la cual el Estado docente decimonónico aspiraba a orientar/monitorear y preservar el progreso liberal a través de la educación en todos sus niveles.

Pensar el contexto de una nueva Ley de Educación Superior en la actualidad traumática post pandémica, nos lleva a imaginar futuros en plural inmersos en una estructura de profundas desigualdades sociales, conflictos por derechos adquiridos y derechos negados, interculturalidad e hiper-complejidad, desarrollos dominantes tecnológicos y virtuales en el marco de disputas crecientes en torno a nuestra salud colectiva e individual en un ecosistema amenazado y severa escasez de recursos. Estos temas están ausentes de las agendas políticas a favor del mantenimiento de ciertos privilegios adquiridos. En suma, nuestro nuevo imperativo debería orientarse a reponer el sentido democrático de las leyes a la luz del bienestar común, concepto devaluado, aunque necesariamente requerido para construir un futuro más justo.

Igualmente, no podemos analizar dos momentos históricos distintos cien años después porque previo a la ley de los 90, la Ley Taiana del año 74 ya planteaba que en algunas áreas el Estado debía, no digo restringir, pero sí gestionar la vida académica en función de infraestructura y de equipamiento. También era una mirada a las facultades, en tanto –por más que pueda decirse que ese párrafo segundo del artículo 50 le da a la facultad de más de 50.000 alumnos la capacidad de decidir el ingreso– constituye una intromisión excesiva regulatoria del Estado respecto a la universidad.

Sí, es así. También me interesa hacer un llamado de atención sobre la ausencia de una nueva Ley de Educación Superior a la luz del trabajo en comisiones, las consultas a especialistas y gremios, los proyectos partidarios, etc. durante ambas gestiones Kirchner. El principal propósito de esta recuperación histórica es promover una reflexión comparativa entre los contextos de producción de la Ley 1597 promulgada por un Estado fundante, conservador y oligárquico cuyos principios denotaban el liberalismo de época y, a la vez, pragmatismo y habilidades políticas para resolver conflictos a través del tiempo. Desde la perspectiva del presente, teniendo en cuenta el momento actual de la historia de las universidades, la propuesta de una nueva Ley de Educación Superior puede percibirse como una amenaza a ciertos poderes de agencias y agentes con capacidad de autopreservación, diversos entre sí, que se tornan disolventes respecto de algunos principios de las etapas fundantes, de cara a los futuros inciertos venideros. La gran lección que nos deja la Ley 1597 es que las misiones educativas orientadas hacia el mayor bien no deberían quedar en manos de intereses particulares institucionales, aunque la libertad institucional debe ser garantizada como principio inquebrantable. Evaluación y regulación, regulación y autonomía, acreditación y habilitación profesional conforman pares antinómicos que no deberían quedar por fuera de los debates legislativos.•

De la calle al gobierno: representantes estudiantiles universitarios en Chile

Entrevista a Bárbara Figueroa, Embajadora de Chile en Argentina[1]

Por Martín Aiello* y Lucas Krotsch**

*Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

** Universidad Nacional de Lanus (UNLa)

La política chilena ha experimentado fenómenos singulares durante los últimos años. Durante el 2019, el aumento del transporte fue la mecha que generó una revuelta y las movilizaciones populares más importantes desde el reinicio de la democracia, conduciendo a una crisis que dio inicio a un nuevo proyecto constituyente. Este fue crítico con el sistema político anterior, marcado por la herencia del pinochetismo y un sistema económico y político en donde el mercado era el instrumento principal de distribución de recursos. El sistema universitario fue un ejemplo fiel del modelo de mercantilización y uno de los espacios en donde se plasmó con más claridad su carácter excluyente. En las elecciones presidenciales a fines del 2021, triunfa Gabriel Boric de Apruebo Dignidad, con posiciones más a la izquierda que los gobiernos de la Convergencia de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet. Junto a Boric, lo

[1] La entrevista se desarrolló semanas antes del plebiscito que debía aprobar la nueva constitución, que finalmente fue rechazado.

acompañan otros políticos y políticas que, como él, fueron parte de las masivas movilizaciones de estudiantes universitarios del 2011, como Giorgio Jackson o Camila Vallejos.

Como embajadora de Chile en Argentina fue nombrada Bárbara Figueroa, que con anterioridad a las manifestaciones del 2011 fue representante estudiantil, pero en esa época apoyó el movimiento desde el Colegio de Profesores (el sindicato de docentes), y que posteriormente fue elegida la primera mujer en dirigir la Central Única de Trabajadores (CUT).

La entrevista se estructura sobre dos cuestiones: una más sociológica orientada que intenta indagar en cómo los representantes de los estudiantes universitarios se han convertido en gobierno; una más política que indague sobre cómo aquellos que irrumpieron en la política desde las manifestaciones universitarias y que se han constituido en líderes de un nuevo gobierno, diagnosticaron la educación superior y la universidad chilena en su momento, y qué agenda plantean desarrollar ahora.

¿Cómo te vinculas con este grupo de jóvenes universitarios que hoy son gobierno? ¿Cómo es tu trayectoria de militancia y tu participación en las movilizaciones sociales?

Bueno, yo no soy contemporánea con este grupo de jóvenes, fui antes dirigente estudiantil. Tuve el vínculo con ellos por militancia partidaria con algunos y porque estaba en el Colegio de Profesores y era probablemente de las más jóvenes en el gremio docente, por lo tanto, había un diálogo que era un poquitito más contemporáneo. Pero no podría ni quisiera atribuirme una participación o un protagonismo que les es muy propio a ellos.

Cuando estuve en la universidad, me tocó vivir el proceso de la Ley Marco, vivir el proceso de Ricardo Lagos, restitución de los gobiernos triestamentales, la democracia de las universidades, la participación del mundo universitario, el Congreso Nacional Universitario, pero fueron procesos distintos. Uno podría decir: ¿son acumulados de luchas para llegar al minuto en el que estamos, o para haber llegado al 18 de octubre? Hay quienes dicen: "no, mira, este es un minuto constituyente y tiene una particularidad, no se asemeja ni es representación de lo acumulado de lucha". Yo soy de las que cree que sí. Nada de lo que hicimos desde los noventa hasta llegar al 2019 puede estar tan desconectado. Siempre emerge la tensión entre un mundo social organizado y estructuras institucionales que no lograban ser efectivos, ni mediadores, ni vínculo, ni representantes de aquello que expresan los grupos sociales organizados, ya sea que tuvieran defensas corporativas o que tuvieran una demanda mucho más global y general.

Por ejemplo, respecto de los temas educativos como la democratización de la educación, las garantías de la calidad, entre otros, estuvieron en el marco de los debates desde los noventa hasta el 2011, fueron antecedidos por dos grandes momentos: la movilización del mundo secundario a partir de los 2000 y después el 2006 con lo que se denominó la «Revolución pingüina». De alguna manera había un sentir por parte de la institucionalidad política, no solo del ejecutivo, también del parlamento, de los partidos, incluso de las organizaciones más tradicionales, de que habíamos llegado un punto

ante ciertas normas, ciertas leyes de la dictadura, donde ya no había más espacio. La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que se derogó en el primer gobierno de la presidenta Bachelet, de alguna forma dice: "estamos en un proceso de transición a la democracia que ha sido extremadamente largo". Desde el retorno a la democracia, desde la salida de la dictadura hacia el inicio de los gobiernos democráticos o los gobiernos legítimamente electos por el poder popular hasta el 2011, hay más de veinte años, entonces uno dice, "bueno, nos hemos demorado un poco, ¿no?". Esa percepción de que era demasiado lento este proceso de transición probablemente estaba muy presente en algunos sectores de lo que fue la Concertación.

Se evidenciaba una demanda que se expresaba en movilizaciones, que era cíclica, que partió en los años noventa con la restitución de normas en el marco de la educación superior, de la democratización de los espacios universitarios y de la triestamentalidad, que luego se vuelve a expresar a partir de los 2000, 2003, con las primeras movilizaciones ya abiertamente contra los gobiernos de la Concertación desde el mundo sindical. El primer paro que se realiza en democracia es al gobierno de Ricardo Lagos, fue muy cuestionado por toda la institucionalidad: "cómo vienen a hacerle una movilización, cómo protestan contra la democracia!". Cuando nosotros decíamos: "sí, está bien, pero esto no es un problema de estar luchando contra la democracia, es hacernos cargo de que hay demandas incumplidas". Entonces, hay un transitar, un caminar, que de alguna manera va dando cuenta de que hay un malestar, pero que no logra ser percibido probablemente por los actores de la elite, del establishment, de esta vida más institucional, como una tensión a atender.

Se dan pasos, se establecen normativas, se buscan correcciones a la ley, se derogan, en el caso de educación la Ley Orgánica Constitucional de Educación que era como un emblema de la dictadura en el marco educativo, pero eso no trae necesariamente aparejado la contracara, ¿no? Uno diría: "bueno, derribamos esto e iniciamos un proceso de democratización más profundo y vamos entonces a hacernos cargo del problema de la mercantilización de la educación, del costo que haya tenido para la garantía del acceso y la calidad del sistema". Que no es esta calidad estandarizada, no es la calidad de las pruebas, no es el estándar de las posibilidades de ingreso a la universidad; sino un sistema educativo que retome lo que fuera la mejor tradición de nuestro país. Esto es un sistema eminentemente público, con un fuerte rol del Estado, que se hacía cargo de un sistema que se nutría desde los territorios, que tenía un fuerte componente nacional y centralizado, pero que se acoplaba y se vinculaba muy bien con los territorios, que trataba de hacerse cargo de las diversidades, que trataba de generar diversidad de proyectos educativos. Donde, por ejemplo, convivía lo público con el sector privado, pero con un objetivo principal que era que este último iba a proveer un plus. Es decir, hay colegios confesionales que no tienen por qué ser del Estado, porque el Estado es laico. ¿Pueden existir esos proyectos? Sí. ¿Pueden tener su particularidad? Sí. ¿Pueden cobrar? Sí. Pero su objetivo principal no es el lucro, su objetivo principal es que le adosan una particularidad al currículum.

Chile tenía una tradición de una convivencia entre lo público y lo privado muy sana, basada en principios que podríamos decir democráticos. Todo queda truncado con la dictadura cuando comienza a prima para derechos esenciales la lógica del mercado, tanto en salud como en educación eso tiene un impacto respecto de la estratificación y el acceso. La lógica mercantil lo que termina haciendo es estratificando, unos con otros ya no se encuentran, sino que solo se encuentran ciertos que son iguales. Se comienza a instalar esta idea, esta lógica, que algunos llaman "el arribismo". Yo soy cuidadosa con esa palabra, pero creo que bien representa una imagen de que "si voy a pagar,

entonces eso a mí me va a permitir acceder". En el fondo se instala la falsa promesa de que con eso tú ibas a poder llegar y acceder a puestos que de otra manera nunca hubieses llegado, eso era lo que se prometía. Cuestión que no había sido, e insisto siempre en eso, que nunca fue tal en el sistema educativo en nuestro país. El hecho de que grandes próceres de nuestra historia hayan salido del Instituto Nacional, no es porque era de élite, era porque en la educación pública estaban todos mezclados. Desde el hijo del obrero, el hijo del campesino, hasta el hijo del médico, etc. Todos mezclados. Y eso le daba el estándar, diferente a esta ilusión que se vendió con la mercantilización de que en la medida en que se tiene capacidad de pago también va a lograr que sus hijos tengan más oportunidades.

Todo lo contrario a la lógica del sistema educativo que teníamos en nuestro país. Entonces, frente a eso, frente al abandono y desidia de la educación pública, finalmente lo que se empieza a generar es explosión, y se llega hasta el 2011. Que coincide, creo, con la virtuosidad de tener dirigentes que tienen una alta capacidad, liderazgos que fueron tremendamente potentes en una sociedad con niveles de hastío importantes y con premura respecto de estos derechos y garantía. Esto de que basta con que me esfuerce y que ponga a mi hijo en un colegio pago, con eso lo resuelvo. Ya empezaba a decirse: "no, en realidad después de todos estos años me doy cuenta de que en realidad estamos igual o peor: pagué, hice un esfuerzo, mi hijo se endeudó para estudiar en la universidad y resulta que está trabajando en cualquier cosa y en ningún caso compensa todo el esfuerzo económico que se hizo".

Estaba la sensación de que todo lo que te dijeron desde los 90s hasta la fecha no pasaba. Desde los 80s incluso, cuando se implementan varias de estas normas, hasta el 2000, uno dice: "bueno, veinte, treinta años, esta cosa ya no funcionó, ya no se cumplió esta promesa". Y eso permite entonces el surgimiento del movimiento del 2011. El aumento del valor de las becas de alimentación es lo que convoca a las primeras movilizaciones. Como históricamente ha ocurrido, si uno mira en general los últimos años, e incluso este, lo que ha motivado las primeras movilizaciones y activaciones en el mundo universitario fueron precisamente estas situaciones: lo que ocurría con las becas, las becas de alimento, la posibilidad de acceder a mejores condiciones de quienes no las tenían…

Como un paralelo, como el aumento del transporte en el 2019…

Exacto, los treinta pesos del metro. Esto que surge en primera instancia como la demanda por el aumento a las becas, termina transformándose e irrumpiendo como un gran movimiento con una tremenda capacidad. Pese a la juventud de los *chiquillos*, tuvieron una tremenda capacidad de dimensionar lo que estaban enfrentando y el rol que tenían que jugar en ese momento trascendental, para permitir que el 2011 fuera -de alguna manera- una síntesis de lo que habían sido las movilizaciones del mundo estudiantil universitario y secundario, y a partir de eso entonces inaugurar un nuevo tiempo.

Las movilizaciones eran por condiciones básicas de infraestructura: que las salas no se llovieran, que no les entrara frío en las escuelas en invierno porque no había vidrios. Estamos hablando de ese nivel de precariedad junto con las demandas del mundo académico sobre autonomía, sobre el derecho a la libertad de cátedra, la necesidad de hacer revisiones en el currículum. En el caso de la educación escolar, nos había tocado luchar para que no se redujeran las horas, por ejemplo, de filosofía en los planes de estudio. Veníamos de todo ese tipo de lucha. Y llega el momento del 2011, esa experiencia probablemente, debe haber sido profundamente significativa para sus vidas. No solamente porque fueron portada en los medios del mundo, sino

porque a nivel nacional había una esperanza, una expectativa en ellos. En el marco del 2011, lograron llegar juntos con el mundo sindical y otros, al paro del 24 y 25 de agosto de tremendas proporciones, con la expectativa de que confluir todas las luchas era la mejor manera de lograr correr las barreras de lo posible, aunque sea en educación, pero correr las barreras de lo posible. Y, naturalmente, estando el gobierno de Piñera -un presidente que además está absolutamente comprometido con los intereses mercantiles-, no era difícil que esto se extendiera porque no había ni voluntad y quizás hasta incomprensión de la real potencia que tenía la demanda que se estaba poniendo sobre la mesa. No sé si se lograba dimensionar lo que se estaba diciendo: "mira, no más lucro, tenemos que avanzar en una educación que vuelva a los principios, que ponga en el centro la formación como lo esencial, que supere lo que ha sido toda esta política de mercado del modelo". Quizás incluso ni siquiera era soberbia, sino que era incomprensión de lo que estaba gestando.

¿El 2011 tuvo más efecto en el sistema político que en el sistema educativo?

Si, porque si bien el movimiento no logró cumplir el pliego, quedó absolutamente claro a ojos de cualquiera que esto ya no resistía más así, que tenían que producirse cambios, y que tenía que ser ya. Eso permite que en la elección presidencial, el proyecto que representara Bachelet fuera viable porque no era simplemente decir: "mira, vamos a sacar a la derecha". Era comprometerse con gratuidad en la educación, con un proceso constituyente, con una reforma tributaria y los temas laborales, que también fueron parte del gobierno, aunque no eran parte de los tres ejes estructurales: reforma tributaria para poder financiar derechos, gratuidad en la educación como tránsito hacia una educación que saliera de los marcos del mercado, y el proceso constituyente porque para hacernos cargo en serio de todos los cambios necesitábamos el debate sobre una nueva Constitución. Y con el gobierno de la presidenta Bachelet II, la irrupción de los *chiquillos* en el parlamento. Yo digo los *chiquillos*, pero la irrupción de los dirigentes en el parlamento fue también un plus, fue la posibilidad de demostrar que no bastaba solo con las movilizaciones, o que no podía encasillárselos solamente en dirigentes universitarios, estudiantiles o sociales, porque la vida en la universidad tiene un ciclo. Pero tampoco tenían por qué tener la camisa de fuerza de que si eran dirigentes universitarios o habían sido dirigentes sociales luego solamente su camino tenía que seguir siendo ese y no podían ir a disputar el poder para exigir estas mismas demandas que habían puesto sobre la mesa. Y llegan al parlamento Camila, llega Giorgio, llega Gabriel, algunos de los otros dirigentes hicieron otro tránsito, muchos de ellos estudiaron y están afuera, algunos están comenzando a retornar. Hicieron un camino también con una apuesta bien estratégica y a la luz de los hechos bastante correcta: "vamos a disputarlo, pero

vamos a disputarlo todo". Es decir, algunos vamos a ir al parlamento, otros vamos a estar en otras lides, otros vamos a empezar a hacer experiencia en el Estado.

¿Qué tipo de tensiones atravesaron las demandas que plantearon? Pensado en la presencia de grupos consolidados, grupos de poder dentro de las mismas instituciones, aún en las públicas.

Creo que donde había más tensión era en el mundo de las instituciones privadas porque en el fondo fue enfrentarse a la posibilidad de que desaparecieran sus instituciones. En el caso del mundo público siempre la demanda fue darle la relevancia que merecía: "lo que usted no puede hacer es tenernos en una condición de precariedad que no resiste, donde tenemos la mitad del cuerpo académico tercerizado, donde todo lo que tenemos es sobre la base de andar pululando entre instituciones porque sino no logramos tener un salario digno, donde producto de esas condiciones es imposible hacer extensión, ponerse a reflexionar, profundizar en los procesos". Pero eso estaba, y eso ha estado muy presente en el debate de la universidad pública, más allá de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica como grandes referentes de la opinión pública. Cabe aclarar que la Católica es una universidad con sentido público, aunque no es una universidad pública. Particularmente en las universidades tradicionales, el debate era este: "es insostenible no tener un financiamiento basal, es insostenible no tener algo que nos dé ciertos pisos, no por una cuestión de que quiero ganar más y quiero que me traten mejor, sino que es imposible que las universidades cumplamos con el rol". Si eso no existe es imposible, lo otro es mercantilizarte para subsistir, y esa fue la gran pelea.

El punto de inflexión fue con el mundo privado porque universidades jesuitas decían: "bueno, no somos una universidad pública, pero vamos a tener que cerrar cuando hacemos contribución al Estado, cuando nosotros aportamos a la sociedad". Cuando por tener mejores condiciones a veces que las universidades públicas, por tener mejores condiciones de recurso, tenían mayor capacidad también de aportar, con reflexiones, con investigaciones, con estudio. ¿Nos van a quitar eso? Ahí había un punto de tensión, pero había un diálogo. Había otras donde francamente el tema es que era absolutamente de subsistencia, no por un problema con los académicos, sino por el formato con el que estaban sostenidas. Por ejemplo, tenías universidades que pagaban arriendo a un sostenedor por la infraestructura que utilizaban, pero resulta que ese sostenedor era el mismo dueño de la universidad que tenía esto bajo la fórmula de una empresa inmobiliaria y, por lo tanto, la plata caía a una empresa distinta, pero finalmente detrás de un mismo consorcio.

El sentido de la no ganancia de la universidad se licuaba…

Claro, para todo el mundo eso era evidente que no resistía por ningún lado. Además habías tenido instituciones que habían cerrado carreras o que habían cerrado, que habían quebrado, entonces los estudiantes quedaban a la deriva.

Y muchos de esos casos eran estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos. Entonces, ¿había dos discusiones, una con las instituciones privadas que atienden a ese tipo de sector de la población, y otra con las instituciones privadas que compiten con los fondos públicos, con las universidades públicas?

Exacto, ahí había dos vertientes. Porque, claro, estas universidades que decían: "Sí, está bien, pero Chile permite que esto ocurra, esta fórmula existe, yo no estoy haciendo nada ilegal, y si usted me cierra a mí, usted les está cerrando la puerta a diez mil familias, les está cerrando la puerta a cien mil familias". Y para una familia que probablemente hace un tremendo esfuerzo para que su hijo pueda estudiar, que tú le dijeras: "existe la posibilidad de que esta universidad cierre y que su hijo quede en nada", no era una cosa menor. Pero como digo, en el mundo académico eran debates que estaban, no es que se inauguraran, cobraban una fuerza y una potencia mayor, y más bien el diálogo era respecto de estas instituciones que estaban en este intermedio, que siendo privadas cumplían una función pública o cumplen una función pública, muchas de ellas de excelencia, y que por lo tanto decían "no somos todos iguales, no nos digan todo lo privado, porque aquí hay algunos que no estamos en la misma vereda que otros".

Estamos cerca de un plebiscito por una reforma constitucional que evidentemente es previa a pensar una reforma educativa. ¿Cuáles serían los desafíos en términos legislativos, cumplida la reforma constitucional, para la educación superior?

Diría que hay dos: uno que es el propio, el que se hace cargo el gobierno, porque si bien nosotros logramos avanzar en el marco del gobierno de Bachelet II en la gratuidad de la educación, eso fue segmentado. En Chile discutimos en su momento en el mundo universitario sobre gratuidad o arancel diferenciado: gratuidad como derecho o avanzamos hacia una figura de arancel diferenciado donde aquel que tiene condiciones, más allá de la garantía del derecho, le aporta al sistema público, y quien no goza de esa posibilidad se beneficia de que haya recursos gracias a que aportan las familias que tienen más recursos o más ingresos. A quiénes éramos universitarios en los años noventa se nos decía: "es que ustedes defienden el arancel diferenciado y eso no es una buena propuesta porque entonces ustedes no están con la gratuidad de la educación". Y tú les decías: "no, mire, no es que no estamos con la gratuidad, sino que también queremos ver de qué manera podemos…" Tú decías gratuidad y te decían: "imposible, no hay recursos, sería gastarse toda la plata, el cobre, Chile no resiste una gratuidad a secas". Entonces tratabas de buscar cómo diablos le entramos a esto.

Con lo del 2011 era evidente que ya nadie iba a sostener una política de gradualidad o arancelaria diferenciada porque ya habíamos logrado que aquí se entendiera que derechos como este son derechos, y en tanto tales son universales y tenemos que asegurarlos y no puede depender de los recursos. Entonces, se avanza en una fórmula que no logra ser plena gratuidad, se garantiza para los deciles más bajos, con menores ingresos, pero sigue estableciendo la posibilidad de copago y en el caso de las universidades también logra regular, por ejemplo, los aranceles. Y eso evidentemente impacta.

Se reconoce hoy día que esa política les ha permitido a varias generaciones de jóvenes estudiar sin deberle un peso al Estado y, por lo tanto, con mucho más compromiso respecto de contribuir al servicio público. Pero como no se logra cerrar todo este capítulo bien en el marco del segundo gobierno de la presidenta

Bachelet, hoy día tienes todavía desafíos importantes, que tampoco fueron abordados por el gobierno de Sebastián Piñera. Porque en el caso, por ejemplo, de la Nueva Mayoría, era evidente que el proceso iba a ser de mucha tensión y de mucha disputa por la complejidad de la Coalición, pero también por las tensiones propias de un bloque que tenía sectores mucho más conservadores y otros que estaban más abierto a la necesidad de cambios con mayor velocidad. Ni con Piñera I ni con Piñera II; incluso más, yo diría que con Piñera II lo que se vivió fue una ofensiva de los sectores más neoliberales. Porque en el fondo, con el aprendizaje en el cuerpo de lo que había sido ser gobierno cuatro años antes, llegaron mucho más empoderados en un cuadro regional donde se sentían con más espalda.

Y entonces en ese escenario… irrumpe el 2019, la movilización, llega octubre: sobre todo lo que ocurre detrás de una revuelta popular de alguna manera da cuenta de que cualquier posibilidad de plantearse ser gobierno tenía que seguir haciéndose cargo de las deudas de arrastre y tenía que ser muy contribuyente al proceso que se estaba inaugurando, para este momento constituyente. En ese marco, claro, el gobierno tiene una gran tarea y un gran desafío respecto del compromiso de ser contribuyente al proceso constituyente, no siendo depositario de eso ni siendo el canalizador, porque finalmente somos poder constituido. Entonces, nuestra labor es ser contribuyentes a que este momento constituyente que inauguró nuestro país a partir de que el debate constitucional tenga buen curso, tenga buen cauce, y que de aprobarse la Constitución, ser muy contribuyentes para que aquello se consolide y se pueda transformar en norma, que este proceso avance.

Claro, porque la Constituyente está mucho más emparentada con el 2019 que con los resultados del sistema político ¿no?

Por ejemplo, en el marco educativo hay una propuesta muy importante que el gobierno ha reafirmado y que el Ministro de Educación también ha planteado con mucha fuerza, que es terminar con las deudas del CAE, del Crédito con Aval del Estado que es un crédito bancario, supone endeudarte con los bancos para que tú puedas estudiar en la universidad. No siempre fue así, en los años noventa lo que teníamos era un fondo solidario, nos endeudábamos, pero eran deudas con el Estado, con las propias universidades, no era con la banca. El gobierno ha dicho: "mire, se termina este mecanismo de financiamiento de la educación".

¿Cuándo el CAE se bancariza?

Surgió en los noventa, en los primeros gobiernos de la Concertación. Hoy día el gobierno plantea el fin del CAE, y a los morosos del CAE se les va a condonar la deuda. Eso significa un volumen de recursos muy importante por parte del Estado porque hay compromisos que tampoco se van a dejar de cumplir. Lo que pasa es que, claro, no lo vas a hacer con los intereses horrorosos que les están cobrando a los jóvenes hoy día y que les hace impagable la deuda al final.

Entonces, garantía de derecho que se consolida, que tiene absoluto sentido si uno piensa que el debate constituyente nos está planteando que el derecho a la educación debe ser garantizado por el Estado. Un Estado que juega un rol principal a partir de esta mirada donde se dice: "nosotros vamos a hacer un Estado social, plurinacional, pero un Estado social democrático de derechos y, por lo tanto, restituimos un Estado fuerte, garantista, y eso se representa en derechos como salud, educación, vivienda, etcétera". Eso en el marco constitucional, y las garantías de la educación para todas y todos independientemente del territorio donde se encuentren, independientemente de las condiciones económicas, independientemente de cualquier otra consideración. Donde, además,

se plantea la necesidad de una formación para la vida, no solo hacernos cargo de los ciclos de escolaridad, sino también posteriormente una formación permanente a través del fortalecimiento de las instituciones del Estado, universidades públicas y centros de formación técnica. Esto fue un avance en el gobierno de la presidenta Bachelet II, se lograron abrir dos universidades públicas más (Universidad de Aysén y Universidad de O'Higgins), cuando todo el mundo decía no más público, solamente instituciones privadas. Y los Centros de Formación Técnica, CFTs del Estado, porque la educación superior técnica estaba prácticamente toda en manos de los privados, centros de formación técnica del Estado en cada una de las regiones de Chile. Eso se consolidó con el gobierno de la presidenta Bachelet, ahora lo que dice el gobierno es que vamos a seguir fortaleciendo la educación pública en todos sus niveles. Además, desde una perspectiva integral, entonces todo lo que tiene que ver, por ejemplo, con una educación sexual integral, una educación con perspectiva feminista, respetuosa y reconociendo las diversidades, también va a estar sobre la mesa. No solamente un currículum integral que equipare, que equilibre y que ponga en valor todas las áreas del conocimiento, además con áreas transversales para hacernos cargo de déficits que tenemos. Abordar el nivel de violencia que tenemos en los espacios escolares, no solo desde la mirada curricular, sino que tenemos que hacerlo desde otros espacios de reflexión: formación cívica, mejores herramientas para la convivencia también van a estar sobre la mesa. Y vinculado con una política de salud mental, que también es muy importante y que, pospandemia, además ha dejado en evidencia que ahí hay una tarea importante que desarrollar.

Entonces, el gobierno se hace cargo programáticamente de contingencias, de urgencias. Nosotros no podemos decirle a Chile: "mire, esperemos la nueva Constitución y cuando tengamos la nueva Constitución vemos cómo nos va". No, nosotros le vamos a proponer a Chile un programa que va a ser respetuoso de ese debate que tratará de complementarse con ese debate, pero que, independientemente de lo que ocurra el 4 de septiembre cuando se plebiscite la constitución, tiene que seguir avanzando. O sea, el programa del gobierno no se detiene porque tiene una responsabilidad como poder constituido de seguir avanzando. Pero tiene que ser respetuoso del proceso constituyente, y de aprobarse en el plebiscito la nueva Constitución, tiene que ser un actor decidido y con convicción en que ese momento constituyente se consolide, en eso no hay ninguna duda.

¿Qué traería la nueva Constitución para el sector de educación superior, cuál sería su impronta?

Eso que el gobierno está planteando hoy día sin nueva Constitución, es el espíritu de lo que la nueva Constitución trae. Que en el marco de este Estado social democrático y garante de derechos, tú lo que haces es que educación, salud, vivienda, trabajo, entre otras áreas, van a tener una particular atención por parte del Estado. Si bien todos somos iguales ante la ley, evidentemente que el Estado tiene una responsabilidad principal con sus instituciones, ¿desaparecen

los privados? No. Pero aquellos que tengan como objetivo principal el lucro evidentemente no pueden ser parte del sistema educativo. Eso es llegar al extremo de estas instituciones donde las corporaciones eran dueñas de un espacio educativo donde se pagaban a sí mismas el arriendo a través de una inmobiliaria de ese espacio, donde además les cobran a los estudiantes, entonces están ganando a manos llenas. Y, por otro lado, que eso también está contenido en la nueva Constitución, dados los desafíos del presente que no eran los desafíos del pasado, entonces nos hacemos cargo de una deuda de arrastre, pero también está la incorporación de la perspectiva de género. Desafíos que probablemente si tratas de buscarlos de manera nítida en los pliegos de negociación o en las demandas del año 1998, no los vas a encontrar con la preeminencia que tiene hoy día. Lo mismo respecto de pueblos originarios, del reconocimiento de la diversidad cultural, de las disidencias y diversidad sexual.

En algunos sistemas universitarios con sectores públicos fuertes, el ingreso es un momento clave, donde se producen cruces. Por ejemplo, el típico es Brasil, donde los de las buenas escuelas privadas entran a las buenas universidades públicas, y los del sector educativo secundario público no acceden y tienen que ir a universidades privadas de bajo nivel. ¿Se piensa hacer algo con el sistema de ingreso?

Sí, qué bueno que lo mencionas, porque eso también está dentro de la agenda del gobierno. Tenemos sistemas de selección que son absolutamente segregados, no es que sea el sistema propiamente tal, pero es la representación

más gráfica de la distorsión que tú tienes en el sistema educativo. En Chile hay escuelas públicas que pueden cerrar porque no cumplen con los estándares de estas pruebas estandarizadas del SIMCE, pero resulta que lo hacen en condiciones que son absolutamente desiguales a las que tienen colegios pagos, e incluso particulares subvencionados, y con condiciones de su propio alumnado muy distintas. Esa distorsión también se expresa en las pruebas de ingreso universitario. Se está trabajando en no utilizar necesariamente estas pruebas estandarizadas, sino otros estándares que les permitan a las universidades o a ciertas carreras, poder buscar algo que de alguna manera tampoco cifre una expectativa en el estudiante irreal, pero que esté más acorde con un criterio que tenga que ver con el área, con el sector o el ámbito de estudio que con una cuestión de en qué colegio estudiaste.

En Chile, efectivamente, se produce lo mismo que en otros países de la región, entran a las universidades públicas o tradicionales aquellos estudiantes que han estado en educación paga, y pocos de públicas. ¿Es un problema de los jóvenes? No. ¿Es un problema de las escuelas? No. ¿Es un problema del sistema de medición? Tampoco. Lo que tenemos en la base es un problema más estructural. En eso hay absoluta comprensión y disposición del mundo de las universidades, tanto del Consejo de Rectores de Universidad de Chile (CRUCH), del Consejo de Universidades del Estado de Chile (CUECH), y de la Asociación de Universidades Regionales (AUR)[2], o sea, de todas las instituciones que representan a los académicos y a las instituciones de educación superior. Eso es muy bueno también porque no hay un falso debate ahí.

Es bien complejo el tema porque garantizar el derecho a la educación implica también la responsabilidad del Estado en regular aquellos sectores de donde el Estado necesita nutrirse, y donde choca esa regulación con el derecho a la educación. ¿Cómo se logra ese equilibrio?

Por ejemplo, con los centros de formación técnica, con la educación técnica superior ese era un poco el debate. Porque tú tenías Centros de Formación Técnica, por ejemplo en Arica, en Copiapó, en Atacama, que formaban principalmente para áreas técnicas en la minería. ¿De quiénes? De las empresas mineras. Entonces formaban su mano de obra, y uno dice: "está bien, bueno, lo requerían, pero tú no puedes disponer solo de una formación técnica para tus necesidades, también tienes que hacerlo respecto de polos de desarrollo, de apuestas de Estado". Minería sí, pero también tenemos que mirar energías renovables donde tenemos un tremendo potencial en el norte". ¿Puede existir esa formación por parte de una minera? Puede existir, no es que no pueda existir, pero el Estado no puede permitir que sea eso lo que regule, porque la necesidad de ellos es limitada, nosotros tenemos que

[2] El CRUCH está integrado por las rectoras y los rectores de las treinta universidades estatales y no estatales con vocación pública del país y lo preside el Ministro de Educación, el CUE reúne a las 18 universidades públicas, y la AUR reúne a 22 universidades cuyas casas centrales están en regiones.

pensar proyectos de Estado, tenemos que pensar proyectos de desarrollo nacional de largo plazo, y para eso también tenemos que formar a nuestros profesionales que estén disponibles al servicio público y que mañana puedan contribuir porque no se nos va a agotar todo en el cobre. Hoy día está el litio, pero también están las energías renovables, y ahí hay toda una experiencia y un trabajo, sino nunca tenés la soberanía sobre tu conocimiento, vienen de afuera, llegan, te ayudan, se arma un proyecto, se hacen investigaciones, pero todo eso se va, no se queda en el país. Y eso es un debate, muy bonito, muy interesante.

Para finalizar, una cosa que decías sobre que finalmente la historia es un proceso, o sea no es que el 2019 nace de un repollo.

No hay 18 de octubre sin un 2011, no hay 2011 sin 2006, y así. Es bueno hacer esas historias porque piensa tú que hoy día son generaciones jóvenes, que estos procesos no los vivieron. No porque no quieran. Tú no puedes decirle a alguien: "no, pero es que tú no sabes nada". No, porque hay gente que no lo vivió porque nació en los noventa, o nació en el 2000. Uno tiene la responsabilidad de al menos ponérselo sobre la mesa… Tampoco puedes decirle: "tienes que ir a estudiarlo". Además uno también va a tener una mirada quizás más parcial, uno se hace cargo de su límite, pero hay una reflexión que si no ayudas a construirla, a visibilizarla. Hoy día en un mundo de tanto control de la inmediatez, lo que escribiste hace cinco minutos o la noticia de cinco minutos mañana puede ser tapada por otra más rimbombante.

Hay algo bien interesante que a ustedes les toca liderar un Estado que jugó la mayor parte de su historia en contra. Pero es bien interesante el reto porque un gobierno que nace de un conflicto popular y que termina materializándose en gobierno tampoco son experiencias que…

No, no son experiencias que están a la vuelta de la esquina, que uno diga: "mira, abro el libro en la página no sé cuánto de la historia y uno va a encontrar".

Y un poco era el objetivo de esta entrevista. Nosotros vemos en Chile un gobierno que nace de una demanda, de la educación superior por ahí desde la historia, pero que nace desde las bases.

Así es. Por eso les decía, esto fue becas, parte como becas, cómo no voy a poder acceder a una beca, cómo no voy a poder tener acceso a alimentación en la universidad con condiciones decentes.

Bueno, hoy gestionan las becas…

Y hoy les ha tocado vivir la primera movilización en el mundo estudiantil por el reajuste de la beca. La diferencia: se hicieron cargo inmediatamente. No cumplieron toda la expectativa, pero inmediatamente dijeron: "esto es así, no se ha reajustado hace tantos años, vamos a hacer un primer esfuerzo".

Muchísimas gracias.

Gracias a ustedes. •

Los equívocos y las narrativas de calidad de los rankings universitarios internacionales

Entrevista a Roberto Follari

Por Daniela Perrotta

Universidad de Buenos Aires (UBA),
Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Roberto, el 27 de septiembre del 2022 publicaste la nota en Página 12 sobre "los rankings universitarios y sus problemas"[1]. Justo se había publicado el realizado por Quacquarelli Symonds[2], que dejaba a la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el puesto número nueve, y la pregunta que te haría, para empezar a discutir, es: ¿por qué los rankings sobre universidades suelen entenderse como inequívocos? ¿Dónde está esa concepción o cómo se generó esta idea de que el ranking es esta foto que muestra de manera inequívoca qué es y qué no es una universidad? ¿Qué podrías decirnos al respecto?

¿Cuál es la mitología del número? Creo que Bachelard dijo mucho hace ya casi un siglo sobre eso: cómo la cuantificación produce una impresión de objetividad, una impresión de precisión, cuando, en realidad, un número vale tanto como el criterio que lo ordena.

Por ejemplo, como le he dicho a mis estudiantes, yo podría medir cuántas veces alguien

[1] Follari, R. (27 de septiembre de 2022). Los rankings universitarios y sus problemas. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/485354-los-rankings-universitarios-y-sus-problemas

[2] Disponible en https://www.qs.com/

parpadeó en una clase o cuántas veces hubo parpadeos de mis alumnos en una clase. Si yo tuviera el video, podría verlo.

Lo primero sería ver que no se sabe bien qué es parpadear. Si es con un solo ojo es parpadeo, si es hasta tres cuartos es parpadeo... O sea, ya de entrada se advierte que no hay un número inequívoco sobre parpadeos. Pero supongamos que yo establezco bien el criterio y luego tengo una buena forma de acceso a los datos y puedo tipificar exactamente cuántos parpadearon o no durante media hora de clase; después de conseguir el numero viene la pregunta: ¿y eso para qué sirve? Respuesta: para nada. Excepto que sea una investigación oftalmológica, digamos, desde el punto de vista, por lo menos, de las teorías del aprendizaje, del valor de la enseñanza, etcétera, no sirve para nada.

Es decir, uno puede dar números muy exactos de cosas absolutamente irrelevantes y puede, incluso, tener criterios torpes para establecer la medida también. Las dos cosas, que son distintas entre sí, pueden estar ambas juntas. Es decir, ni viene a cuento medir y ni que los criterios de la medición tengan algún grado de racionalidad. Con lo cual, el número nos hace creer que, efectivamente, estamos ante algo valioso.

Este fetiche del número es muy común. Otro ejemplo, bastante común: yo tengo acá cerca un negocio, un almacén, y todos sus precios no son absolutos. Por ejemplo, algo se indica como 40 pesos con 99, para no decir 41; y todos son así, no hay uno que no sea con 99. Bueno, a nadie le devuelven un centavo, y eso es ridículo absolutamente; sin embargo, uno, cuando ve el número, fetichiza el número grandote y no advierte lo del 99, con lo cual, incluso el número mismo se vuelve equívoco.

Con lo cual, quiero decir, es a partir de eso que está la idea de que los rankings son valiosos, de que dan un ordenamiento preciso; tienen números —en este sentido, ordinales, pero también que podrían ser números cuantitativos— presentados como puntaje que impresionan, que muestran que ha habido una sumatoria o combinación de variables, etcétera, pero no dicen nada del valor de esas variables, de los conceptos bajo los cuales fueron elegidas y todo lo demás que debiera tenerse en cuenta.

Exacto. Ahí, entonces, también lo que tenemos es una cuestión que pareciera ser neutral u objetiva de entender que la calidad está dada por la posición que una universidad, en este caso, ocupa en un ranking. Pero quizás nosotros, que venimos de una tradición universitaria bastante... ¿cómo diríamos? Movilizante o movilizadora, y donde hemos definido, quizás, que nuestra cultura académica tiene que ver con discutir derechos, con procesos de politización; con muchos procesos de movilización y contestación política por una forma de entender nuestra universidad, también podemos discutir desde otro lugar esa calidad y polemizar. ¿Cuál pensás que es la narrativa en torno a la calidad que generan los rankings y cómo lo podemos discutir desde universidades como las nuestras? Y cuando digo "como las nuestras" evitemos por un momento definir qué son nuestras universidades.

Bueno, la narrativa impuesta, evidentemente, tiene que ver con formas de la bibliometría y de la eficacia medida en términos tecnocráticos, lo cual no siempre significa que no sea, en algunos aspectos, efectivamente, una eficacia atendible. Pero lo cierto es que la narrativa que se impone es la de evaluar las universidades

por fuera de los contextos. Es decir, podemos comparar universidades de Timbuktú con las universidades de Estados Unidos como si, por ejemplo, el financiamiento no fuera un elemento decisivo, o como si las condiciones socioeconómicas previas de los estudiantes no fueran un elemento decisivo. Con lo cual, yo comparo un modelo que tiene condiciones realmente muy pobres y parciales con otro que tiene condiciones económicas muy favorables.

Entonces, una comparación tiene que establecer los criterios por los cuáles la establece. Podría darse, incluso, si uno quiere *ad hoc*, para una situación muy específica, decir "bueno, voy a comparar lo heterogéneo, lo que tiene condiciones distintas para...", en un sentido como puro. Por ejemplo, ver cuánto rinden determinadas universidades del mundo. Pero tendría que ser explícito que es un artificio que estamos haciendo, y no que es la única forma posible de comparar. Al no decirse eso y simplemente presentarse un ranking, la impresión es que esto es exactamente así y solo así. Es decir que se está respondiendo a la calidad intrínseca de las instituciones por este instrumento de ranking y —esto no está de más subrayarlo—, se trata de instituciones que a menudo son privadas, y que se autopostulan a esta evaluación; evaluación, a la vez, que realizan agencias que no se tiene claridad respecto de su origen.

De modo que ahí vamos a señalar aspectos muy problemáticos. Uno es que puede haber favores económicos a cambio de poner a las universidades en un determinado lugar. Esto puede parecer exagerado, pero tengo el testimonio de un exrector de una universidad de las principales de Argentina que me dice que cuenta con una nota donde le solicitan dinero a cambio de una ubicación en el ranking. Y esto lo he escuchado en más de un lugar, y no tiene mucho de raro, sabiendo que estas agencias —por lo menos algunas de ellas, no sé todas— funcionan como empresas y son, por lo tanto, buscadoras del lucro.

Así que lo primero sería ver quién evalúa, quién le da derecho a evaluar y cuál es la configuración propiamente académica, basada en la participación de distintas universidades del mundo, y que permita configurar un espacio evaluador que fuera confiable. En los casos a los que aludimos esto no es así.

Lo segundo es que la función publicitaria, que es importante, hace que se llegue a la opinión pública por vía de los periódicos, y se dan situaciones paradójicas. En tanto estas agencias que generan rankings no informan muy bien y su meta es también salir en estos periódicos, se dan cuestiones raras: un periódico que tiene un pensamiento crítico como línea —que es el que, además, ha publicado mis críticas, por ejemplo, a esta cuestión de los rankings— publique las noticias sobre el desempeño extraordinario de una universidad del país en el mes de junio[3]. Y nuevamente, en el mes de septiembre, publicó que es la número nueve de América Latina, también como título. ¿Cómo es esto? Entonces, un diario que tiene mucho que ver con la cultura universitaria por la gente que lo leemos, y que tenemos que ver con esa cultura, publica esas notas y no hay, por parte de la agencia que realiza el ranking, alguna explicación respecto de lo que se está evaluando. No se conoce si el resultado alude a la evaluación de algunas funciones —supongamos que esté hablando solamente de investigación— o si se trata de una evaluación de la universidad completa. Así, aparecen rankings diferentes y son tomados cada vez como si fueran el conjunto de la universidad, una totalidad.

---

[3] En el mes de junio de 2023 se publicó una noticia por la cual se afirmaba que la UBA es la mejor universidad de América Latina, disponible en: https://www.pagina12.com.ar/427872-la-uba-se-consolido-como-la-mejor-universidad-de-iberoameric.

En otras palabras, el nivel de equívocos que esto provoca es monumental. Con lo cual, la verdad es que, leyendo lo que aparece allí, uno no tiene una noción precisa de ranking de qué. Si es un ranking de las universidades en su conjunto, pretende ser eso, o es un ranking, en cambio, de una función determinada.

Sí, el de qué y el para qué, porque estábamos pensando todo esto: quién evalúa, quién da el derecho a evaluar. La cuestión a debatir también es sobre la legitimidad de esas agencias que hacen los rankings y, a la vez, cómo interpelan a quienes leen esos rankings o los toman como verdad revelada. Estoy pensando que, cuando surgen estos rankings —que, efectivamente, surgen, y empiezan a participar, primero, las universidades del Norte, y por Norte incluyo a las universidades de China y asiáticas—, también lo que está allí en juego es un mercado académico que distribuye prestigio. Un mercado dónde se están disputando, sobre todo, estudiantes globales; están disputando quién va a hacer uso de esos estudiantes que pueden pagar un conjunto de matriculaciones y cuestiones asociadas en esas universidades y también en esos países.

Porque algo que yo agregaría a la discusión es que esas universidades que, por lo general, puntúan primero, no son de la región latinoamericana (dejemos por un momento a América Latina por fuera de la discusión). Entonces, estamos viendo al Norte disputando con el Norte, o los países más ricos y desarrollados disputando entre sí. Lo que está por detrás es, por un lado, universidades que están en un proceso mucho más rápido de privatización y mercantilización de la universidad, del conocimiento, que disputan por esos estudiantes; pero, al mismo tiempo, también bancados por o vinculados a países que generan recursos a partir de eso. Y esto me hace volver a pensar en la pandemia. Las universidades australianas suelen estar también dentro de los primeros números, de los lugares que importan y, para Australia, los servicios de educación superior es lo principal de su canasta del producto bruto interno (PBI). Y cómo, en la pandemia, con los cierres, esto se vio perjudicado.

Entonces, quizás, la pregunta que te haría es: ¿cómo ves estas dinámicas al interior de nuestra región? Esto de que la UBA pasó de estar primera a estar nueve. ¿Cuáles son esas disputas que vos ves que están visibilizando otra cara de la privatización en nuestra región latinoamericana, por así decirlo, y qué podemos hacer?

Bueno, esta última es más difícil. Lo primero es subrayar lo que has dicho. Hay un mercado internacional donde Australia es muy fuerte y algo del sudeste asiático también, donde se disputan, yo diría, "salvajemente" un mercado muy grande de estudiantes que viven muy barato allí porque vienen todos del Norte —de Estados Unidos, Canadá sobre todo, en algún caso minoritario de países europeos— y que están dispuestos a pagar a aquellos que les den la mejor oferta, entonces se discute todo: quién tiene el mejor salón de baile, quién tiene la mejor cancha de hockey, cuál tiene un anfiteatro más grande para presentar filmes, lo que sea. Son ofertas, prácticamente, como se oferta un hotel: "nosotros tenemos el mejor campus, les podemos ofrecer los mejores servicios". Un hotel, prácticamente, más. Por supuesto, son los servicios propiamente educativos, que se los ofrece con versiones marketineras, aun cuando, por supuesto, pudieran ser genuinamente buenos en algunos casos (no me cabe duda que también los hay). Pero el tema es que hay que venderlos, no importa si son buenos o malos, lo que importa es que hay que venderlos como buenos cualquiera sea el caso.

Quisiera luego agregar, -por ejemplo- esto del QS, Quacquarelli Symonds. Sucede que la mayoría de las buenas universidades son de los Estados Unidos, las primeras. Es decir, hay una evidente adhesión al capitalismo estadounidense, en primera instancia, al Instituto de Massachusetts, Harvard, Stanford... Después vienen las europeas y son las sajonas solamente, Oxford y Cambridge, y no hay ni una de Europa continental. Esto indica, también, un sesgo muy evidente ideológico hacia

la tecnocracia, donde hay una cultura muchísimo más asentada, como es la de los países europeos, donde lo académico tiene preeminencia, a veces, sobre lo tecnocrático o sobre, diríamos, lo puramente profesional. Eso no aparece para nada, queda mal. O sea que el valor propiamente académico está bastante mal considerado, más allá de que se dice, por la gente de QS, que ellos tienen en cuenta el prestigio académico y el prestigio profesional y la bibliometría. Ustedes saben que la bibliometría hace que la mayoría de las citas sean en inglés y, por lo tanto, la gente que habla idioma inglés tenga una ventaja intrínseca. Con lo cual no es raro que, luego, las universidades que aparecen sean las universidades donde se habla inglés. Es decir, Inglaterra y Estados Unidos. Resulta que Alemania brilla por su ausencia. Alemania tiene una tradición universitaria respetable y venerable en el tiempo. No, cero. Para esta agencia, por supuesto. Francia, cero, etcétera. Italia también, nada. Entonces, me parece importante advertir que tienen sesgos muy marcados, también, casi racionales, ligados a ciertas culturas que, por supuesto, son las hegemónicas a nivel de idioma y a nivel del manejo del capital.

Luego, sí ya yendo a nuestra región, es curioso cómo nuestra universidad, que debiera ser crítica de cosas tan obvias, tan groseras, como un ranking, se lo toman a la letra. "La dirección de la Universidad de Buenos Aires agradece haber sido puesta en el noveno lugar", porque, bueno, nos reconocen. Seguramente merece un lugar mejor que el noveno, estoy seguro de eso. Pero, quizás, claro, para esta versión, la UBA está primera en la Argentina casi en todas las funciones, con lo cual uno llega a advertir que parece que los números que toman a veces son números brutos, porque, al ser la UBA muchísimo más grande que cualquier otra, claro, tiene más investigadores, tiene más citas, más reconocimiento, más prestigio. Eso no significa que sea necesariamente mejor, uno sabe los problemas que hay con la cantidad de estudiantes que tiene la UBA, lo cual está bueno desde el punto de vista de la apertura y de la inclusión, hay que reconocerlo por allí, pero también tiene sus problemas si no tiene suficientes docentes, si los docentes más destacados dan sus clases. Sobre este punto, por ejemplo, los profesores titulares en las universidades chicas aparecen a menudo -están más disponibles- mientras que sus pares en las universidades grandes, los vemos de vez en cuando y a algunos no los ves nunca y el estudiante no tiene ningún acceso a ellos. Es decir, hay cosas que no están presentes para nada, pero las direcciones de nuestras universidades agradecen estos lugares y disputan entre sí. Digo, algunas direcciones, no estoy diciendo que todas, por supuesto, pero no hay una asunción clara, precisa, de que nosotros nos evaluamos por otros parámetros que son cualitativos y que, además, no son simplemente de competencia. Es esperable que la UBA tenga mejor condición que la Universidad de Comechingones, por decir algo, que apenas tiene tres años. En ciertas áreas de consolidación y demás, seguramente la UBA es superior, pero la de Comechingones no necesita aparecer en un ranking comparándose con la UBA porque se tiene que comparar, en todo caso, con universidades que tienen condiciones parecidas, tiempo parecido, para poder ver qué es lo que pudo hacer si no se hizo, qué es lo que efectivamente sí se ha cumplimentado, y no compararse con cosas tan ajenas y tan diversas que la comparación es la de un elefante con una hormiga. A veces es una cosa que no tiene ningún punto de elementos que efectivamente se puedan equiparar.

Así que yo creo que tenemos que empujar fuertemente —y ese fue mi propósito con mi pequeño artículo, modesto—, salir a enfrentar... Cuando vi el artículo que exponía el ranking y vi la asunción por las autoridades de la UBA de eso como bueno, como "qué bien que nos han considerado", como algo de lamentar, como algo que tenemos que despejar como un

obstáculo epistemológico. Es decir, los argentinos no necesitamos que nos enseñen, nos vendan, mercadería tan barata, vamos a decirlo así. Porque es así. Será cara en términos económicos, eso sí, no es barata, pero es barata en calidad académica. Académicamente, está mal construido. No tiene en cuenta la inclusión, no tiene en cuenta la cantidad de estudiantes, no tiene en cuenta la vinculación con la sociedad que no sea nada más que se relacionen con empresarios, no tiene en cuenta la variabilidad de líneas teóricas, no tiene en cuenta la calidad de la producción que no se mide solo bibliométricamente.

Está clara ya la crisis que hay en las revistas en el sentido del número de citas, porque también se puede citar un artículo como ejemplo de lo que está mal hecho. O alguien que produce un escándalo a propósito y con eso consigue ser muy citado. Pero bueno, el escándalo no tiene ninguna calidad académica. Podría haber escándalos producidos en base a un buen descubrimiento, pero, a menudo, si lo que uno quería era solo hacer escándalo, bueno, puede hacerlo con cero de calidad académica y aparecer muchas veces porque se dice "bueno, se acuerdan ustedes del *affaire* tal o cual" o "aquel artículo que produjo tal ruido". Entonces, hay muchos elementos de mala construcción conceptual, de no explicitación de cuáles son los parámetros desde los cuáles se evalúa y de exclusión de parámetros que para la tradición de la universidad pública argentina y de los aspectos populares de esa universidad son centrales, que no podemos nosotros dejar de tener en cuenta. No se tiene en cuenta si la universidad es gratuita o no, por ejemplo. No tiene nada que ver eso con lo que evalúan estas agencias.

Sí, eso me hace pensar que esta falta de contextualización lo que hace es obviar, en un doble nivel, las asimetrías de nuestras instituciones. Hay asimetrías tanto estructurales como regulatorias; y asimetrías internas y externas. Los rankings dan una visión donde América Latina queda en un posicionamiento periférico, salvo algunas que logran llegar, y ahí se genera una asimetría. Y después, dentro de las que logran llegar, también reproducen las asimetrías internas que tiene la región. Estas grandes universidades que sobresalen a nivel regional, pero también a nivel de cada uno de los países, y cómo eso va en detrimento de otras universidades que, por un tamaño de escala, no quedan contempladas. Porque esto de medir por medir y el mito del número lo que hace es privilegiar o pagarles más, beneficiar más, a las que más escala tienen. Pensándolo de esa forma.

Quisiera quedarme con esto que vos decís: son más las cuestiones que no miran esos rankings que las que efectivamente miran, y son justo esas cuestiones que no miran las más centrales para poder definir, quizás, la calidad de esas universidades con un criterio más social, integral, inclusivo, orientado a derechos. Y ahí está el nudo problemático: estos rankings con sus agencias no dejan de ser instrumentos de política para un conjunto de actores que movilizan recursos y direccionan políticas; y estas agencias tienen un interés que va hacia la competencia y no hacia la solidaridad. Estaba pensando, situándonos en Argentina, en las complejidades y contradicciones de las narrativas y las prácticas que generan los rankings: tenemos declaraciones anti-rankings de parte de un conjunto de colegas del sector universitario un poco más movilizado, que dicen "no queremos a los rankings" pero, luego, todos celebramos que salimos. Y, si no, miramos por qué no salimos y cómo podemos hacer con una estrategia de marketing —que en última instancia es eso, una estrategia de marketing— para estar puntuados en estos rankings que importan. Ahí pienso en cómo las políticas y los instrumentos de políticas públicas pueden reforzar esta forma de mirar a las universidades —si una política de evaluación de un docente investigador va a medir artículos, estoy privilegiando esta mirada de los rankings—; pero también estoy pensando que las políticas públicas y de ciencia y universidad pueden corregir o, por lo menos, rumbear a nuestras instituciones hacia otro lado.

¿Vos pensás que en nuestro país tenemos alguna que pueda mover el foco de la evaluación guiada por el

fetiche del número imperante —es medio capciosa esta, la podemos no responder—, alguna política para corregir esta mirada sobre a lo que nos llevan los rankings?

Mirá, sucede que estas son cosas que nos pasan calladamente, que para muchos pasan inadvertidamente, no son tomadas como problemas. Entonces, sí, tenemos, aquellos que estamos en el mundo académico y, sobre todo, que estudiamos un tanto las universidades, que poner esto en agenda. Por un lado, yo creo que no es que para todo caso y en cualquier caso estuviera mal imaginar algún ranking. Lo que pasa es que tendría que pensarse en espacios de legitimidad académica internacional que lo hicieran. No podemos admitir más las agencias privadas, y las que fuesen interestatales tendrían que ser formuladas bajo ciertos criterios. Eso siempre tomado con pinzas.

Quiero decir: no me parecería mal a mí, a veces decir "bueno, a ver cómo estamos si nos comparamos con la universidad de China o con las universidades de Inglaterra". Puede ser útil, en un sentido abstracto, en algún momento, decir "a ver cuántas investigaciones importantes logramos, cuántos alumnos atendemos, cuánta vinculación externa tenemos". Teniendo en cuenta ciertos parámetros, que pueden ser más abiertos o más... podrían hacerse aproximaciones, por lo menos, más plausibles que las que se hacen ahora. Con lo cual quiero decir que no es que yo me niegue absolutamente a alguna posibilidad comparativa, pero tiene que estar muy claro para qué y quién. Para qué, quién y bajo qué parámetros. Siendo así, toda medición sería tomada con las pinzas necesarias, es decir, sería tomada como "bueno, esto es solo sobre tal área, a los encuentros de tal cosa, sabemos que los contextos de ese país y el nuestro son totalmente distintos, pero igual hacemos la comparación simplemente para establecer, por ejemplo, dónde estamos en un sentido genérico". Con esto quiero decir que no toda comparación me parece que necesariamente fuera no admisible, sino que, para ser admisible, tenemos que ver bajo qué condiciones. Entonces, eso tiene que tener sujetos que no pueden ser agencias privadas. Eso, de ninguna manera...

Vos te acordás cuando con la Ley de Educación Superior en Argentina cómo nos opusimos a que las privadas pudieran evaluar universidades y, afortunadamente, si bien por mucho tiempo creo que estuvo vigente ese artículo, no se aplicó, porque los argentinos no aceptamos eso. Eso me recuerda precisamente a: quiénes serían los sujetos que tenemos que interpelar. No sujetos, digamos, instituciones. Me parece, por lo menos, la Secretaría de Políticas Universitarias, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Por lo menos, quizás se me escapa otro importante. Eventualmente, hasta los sindicatos universitarios, que la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), especialmente, a través del Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), tiene una preocupación histórica muy trabajada sobre la cuestión universitaria, que no sea simplemente pedir mejores salarios. Que está bien, pero que no sea lo único.

Yo creo que esos espacios a la CONEAU le corresponden casi intrínsecamente. Tendríamos que pedirles que escribieran sobre estas cosas porque, que yo sepa, no lo han hecho nunca, y no me extrañaría que hubiera alguna autoridad de CONEAU, por ahí, que crea que eso está bien, que los rankings están bien,

porque no se han preguntado probablemente. Por eso, más allá de que el modo evaluativo del CONEAU sea muy diferente, y efectivamente sea muchísimo más cualitativo, que presta muchísima atención a las condiciones singulares de cada universidad, etcétera, y que lo ha hecho básicamente bien, en un sentido genérico. La CONEAU no hace rankings de las universidades argentinas, entonces, bueno, si no hacen rankings, estaría bueno que rechacen los rankings mal hechos también, que no acepte que nos vengan con rankings de otros lugares.

El CIN debería ser un lugar... Claro, seguro que los que han salido del ranking más o menos bien ubicados se van a oponer, van a decir que están buenos los rankings, por más duchos o por más rengos que estén, van a decir "bueno, pero nosotros salimos bien, así que yo estoy contento". Quizás Buenos Aires, La Plata, que son los que más aparecen. En parte, Córdoba. Pero la verdad es que hay universidades nuevas que, acorde a escala, pueden funcionar mejor que la UBA en más de una función, todos lo sabemos. Entonces, es curioso que no aparezcan nunca: Tres de Febrero, General Sarmiento, San Martín, son universidades donde hay cosas que funcionan muy bien, entonces es extraño.

Evidentemente, creo que nosotros tenemos que interpelar a esos, a los distintos espacios institucionales que se ocupan de la universidad para no simplemente impugnar cualquier tipo de ranking, pero decir "bueno, si alguien quiere ranking, que se lo tome en serio". Busquemos instituciones que se lo tomen en serio, discutamos los criterios y tomemos con las pinzas del caso siempre los resultados con total —diría yo— precisión sobre cuáles han sido los criterios, los instrumentos, y cuál es la validez de aquello que está sometido a comparación en cada caso. No "la universidad salió cuarta", bueno, ¿qué es eso? Salió cuarta de qué, en qué aspecto, bajo qué parámetros.

Para ir cerrando... recupero lo que bien dijiste sobre la legitimidad de estas agencias que hacen estos rankings, o la legitimidad de quien evalúa, quién tiene derecho a evaluar y de ahí cómo evalúa, por qué evalúa lo que evalúa con esos criterios. Quisiera recordar que nuestra CONEAU es, con todas las luces y sombras del proceso, y a raíz de la movilización del proceso de reforma de la Ley de Educación Superior y su sanción, etcétera, una institución legitimada por componerse, precisamente, de la propia comunidad universitaria, en toda su heterogeneidad. Bien, mal, mejor, peor, pero me parece que ahí tenemos la legitimidad. Creo que la CONEAU como un actor central del sistema, que a veces no lo miramos como un actor tan central del sistema, tiene esta legitimidad de origen que se la da los representantes de las universidades públicas y privadas, pero mayoritariamente con un empuje público, quienes llegan a negociaciones muy arduas por estos criterios y donde la centralidad la tiene el Estado. En Argentina, seguimos con una agencia que acredita y que evalúa institucionalmente organizada desde el Estado. Desde el Estado y con estos criterios, estos pesos y contrapesos de las diferentes fuerzas políticas del sistema, por decirlo de alguna forma.
¡Muchas gracias! •

Experiencias estudiantiles en la educación superior[1]

Por François Dubet

Universidad de Burdeos

Las experiencias de los estudiantes en la educación superior (ES) han sido ampliamente transformadas por el proceso de masificación, el cual sustentó la diversificación del cuerpo estudiantil, y, como resultado, de los motivos para estudiar y del significado otorgado a estudiar en la ES.

El concepto de experiencia social de los estudiantes apunta menos a describir de manera precisa las experiencias individuales vividas en la educación superior, que a captar su pluralidad a través de la producción de una clasificación o tipología. De hecho, durante los últimos cincuenta años, el proceso de masificación de los sistemas de educación superior ha cambiado profundamente la experiencia estudiantil. Aunque la masificación no siempre es equitativa y democrática, ha generado diversificación y segmentación en el mundo de los estudiantes. Al mismo tiempo, la oferta de ES se transformó con la multiplicación tanto de instituciones de educación superior (IES) como de las carreras propuestas. Como consecuencia, la "demanda" estudiantil y la "oferta" de educación superior han abierto el espacio para experiencias estudiantiles, maneras de ser estudiantes y de estudiar, profundamente diversas.

Los antiguos roles y "tareas" del estudiante cuando la educación superior estaba reservada para la élite social y académica, se reemplazan por experiencias estudiantiles que movilizan la capacidad de los actores para construir sistemas de significados y de motivaciones. En la universidad de masas, los estudiantes ingresan con roles sociales menos definidos y están "obligados" a construir su propia experiencia,

1 Texto original: Dubet, F. (2020). "Students' Experiences in Higher Education". P. Nuno Teixeira & J. Cheol Shin (eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Netherlands. Traducción a cargo de: Verónica Malvina Kicinski (Universidad Nacional de La Plata). Revisión de la traducción: Dr. Marcelo Prati (Universidad Nacional de La Plata).

su propia manera de ser un estudiante. De ahora en adelante, se debe oponer una rígida tipología de estudiantes a un mecanismo y a una combinatoria de motivos y de principios, mediante los cuales los actores construyen sus experiencias y a sí mismos (Dubet 1994a; Jary y Lebeau, 2009).

Sin embargo, este trabajo subjetivo no se desarrolla en un vacío social e institucional, y es importante cuestionarse sobre las diversas restricciones académicas, económicas y culturales que recaen sobre los actores. Cabe preguntarse si los marcos y concepciones de justicia académica y social, que dirigen la política y las organizaciones universitarias, no podrían concebirse como políticas fuertemente arraigadas en tradiciones nacionales. Mientras que a nivel individual las experiencias académicas parecen diversificarse hasta el infinito, a nivel social parece que todas esas formas de ser un estudiante participan de modelos nacionales. Todo es cuestión de escala de observación y de construcción de los objetos.

De la universidad de élites a la universidad de "masas"

Durante mucho tiempo, la descripción del estatus y del modo de vida de los estudiantes parecía relativamente simple, al punto de comprenderse con algunos clichés. La escasez relativa de estudiantes, menos de 5% o 10% de la juventud de países ricos hasta la década de 1960, y el pequeño número y la relativa "rareza" de universidades instaladas en unas pocas ciudades, podía derivar en la creencia de que el mundo estudiantil era relativamente homogéneo.

Hasta mediados del siglo XX, los estudiantes eran jóvenes, en una menor frecuencia mujeres, de buena cuna, de la clase media alta y de la burguesía; estaban destinados a ocupar las principales funciones económicas, las profesiones liberales, y altos cargos en la administración. El mundo estudiantil podía entonces parecer relativamente homogéneo y unido, por nacimiento, a la gran cultura literaria y científica. Ese mundo podía parecer el más homogéneo, ya que los estudiantes habían sido minuciosamente seleccionados durante sus estudios secundarios, los cuales también estaban reservados para la élite cultural y social. La selección académica y social parecía producir una experiencia estudiantil relativamente coherente y armoniosa.

En este contexto, los estudiantes estaban seguros de la utilidad y del beneficio social y profesional de sus estudios. Hasta principios de la década de 1960, en la mayoría de los países ricos, el hecho de que los diplomas de educación superior fueran poco comunes podía garantizar la eficiencia profesional y financiera. Esta confianza utilitaria podía así asociarse con una extensa moratoria juvenil, con un período de vida abierto, libre y "aventurero", un tanto "bohemio", ya que el futuro profesional estaba ampliamente garantizado. Múltiples testimonios literarios evocan una experiencia estudiantil vivida como un momento de libertad y de experimentación cultural, ideológica y política. Los estudiantes de una universidad malthusiana y elitista podrían haber tenido una relación un tanto más crítica y desprendida de la vida social y política, una mente un tanto más "anti burguesa", al estar seguros de acceder a la burguesía. Como expuso Jean-Paul Sartre con respecto a Francia: el bachillerato es un certificado de entrada a la burguesía.

A la sombra del joven anti burgués, la literatura plasmó el retrato de un estudiante pobre, que forja su ascenso social y cultural, porque su excelencia académica le permitió escaparse milagrosamente de la selección social y cultural de los estudios secundarios. Jules Vallés había dibujado el retrato de un miserable bachiller: "Dedico este libro a aquellos que se alimentaron de Griego y Latín y han muerto de hambre". Es la "pobreza en el medioambiente estudiantil", pobreza intelectual y moral, denunciada por los situacionistas en Francia en

1966[2]. Recordemos el testimonio de Richard Hoggard (1970) acerca del desarraigo y la aculturación de un estudiante brillante proveniente de la clase trabajadora.

Estos retratos literarios de la experiencia estudiantil podrían parecer un tanto más probables cuando la oferta de educación superior era, al mismo tiempo, limitada y relativamente homogénea. En el mundo anglosajón, inglés y norteamericano, predomina el modelo del campus alejado de la ciudad, que impone su forma de vivir, sus asociaciones y fraternidades, sus ritos, sus uniformes, sus actividades deportivas; un mundo que mezcla exigencia, trabajo, libertad y comunidades juveniles. En Europa latina y germánica, las universidades no supervisaban la vida de los estudiantes con el mismo rigor, sino que las antiguas ciudades universitarias como Bolonia, Coímbra, Heidelberg, o Salamanca, o el barrio latino en París, fomentaban una sociabilidad estudiantil singular y relativamente autónoma. En todos estos contextos, los estudiantes accedían a una forma de vida y a un imaginario social relativamente homogéneo, aun cuando cada universidad, cada facultad, cada disciplina, y cada ciudad ofrecía sus propios marcos académicos, sus circunstancias de vida, y sus costumbres.

La experiencia estudiantil de éste período relativamente elitista se resume en un libro que se hizo famoso en Francia: *Les Héritiers*. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964) oponen dos figuras estudiantiles allí. La primera es la del heredero social y académicamente destinado a los estudios superiores, y que combina la familiaridad con la cultura universitaria, con un distanciamiento aristocrático hacia las restricciones académicas. La segunda figura es la del académico proveniente de un antecedente más modesto, y que es guiado por la seriedad, por la conformidad académica y por la preocupación por su futuro profesional. Aunque esta pintura aún domina ampliamente la sociología francesa de la educación, ya no parece ser capaz de dar cuenta de la diversidad actual de las experiencias y condiciones estudiantiles. Los sociólogos recurren a él porque aparece como un punto de referencia estable en un mundo estudiantil convertido en "ilegible".

Estos breves retratos sociológicos y relativamente literarios ya no incluyen la totalidad de la experiencia estudiantil, debido a dos grandes factores. El primero es obviamente la masificación de la educación superior. Cuando se ha multiplicado por más de tres, o más de cinco, la porción de la franja etaria que ha accedido a la educación superior durante los últimos 60 años, ya no resulta posible describir a los estudiantes como una juventud burguesa y aristocrática y, en una minoría, como una juventud popular y virtuosa seleccionada por su excelencia académica. Sin duda, estas dos figuras estudiantiles aún existen, pero no conforman la totalidad del mundo estudiantil. La mayoría de las clases medias y una porción no insignificante de las clases populares accede a la educación superior, y esos estudiantes no son ni herederos ni académicos (Félouzis, 2001). Se han multiplicado las carreras escolares, los orígenes sociales, culturales y nacionales de los estudiantes. Esto no significa que los públicos estudiantiles sean el reflejo de las sociedades, ya que los más desfavorecidos y los estudiantes con bajo rendimiento académico no acceden a la educación superior, pero algo es seguro: más allá de los segmentos más selectivos de los sistemas universitarios, los estudiantes ya no tienen la homogeneidad que se asumía. Un gran

[2] *Nota de la traducción*: la Internacional Situacionista fue una organización social revolucionaria integrada por artistas e intelectuales de vanguardia, que tuvo vigencia en Europa entre fines de la década de 1950 y comienzos de la de 1970. Internacional Situacionista (2023, marzo, 31). En *Wikipedia*, https://es.wikipedia.org/wiki/Internacional_Situacionista

número de los estudiantes trabajan: muchos, en Suecia, por ejemplo, son empleados relativamente mayores que retoman sus estudios. En Francia, donde se supone que los estudiantes estudian a tiempo completo, más del 40% tiene "pequeños empleos". Los estudiantes provenientes de minorías culturales o del extranjero no son una excepción. La carrera "perfecta", sin desvíos ni reorientaciones, no es ya la norma frente a itinerarios más o menos caóticos, y algunos estudiantes no completarán nunca su ciclo de formación. Brevemente, los estudiantes ya no pueden ser vistos a través de los ojos de las universidades selectivas como Cambridge, Oxford, Harvard, o ni siquiera la Sorbona desde mayo de 1968.

Además de la masificación del público estudiantil, hay una evolución con efectos aún más considerables: por doquier, los sistemas de educación superior simultáneamente se han expandido, diversificado y organizado en una jerarquía (Green, 1997). En todas partes, las antiguas universidades han expandido su oferta educativa; la lista de grados y maestrías ha crecido incesantemente. En todas partes se han abierto escuelas y universidades, especialmente en pequeñas ciudades; de esta manera se pudo ver universidades provinciales y municipales multiplicarse junto a establecimientos de educación superior públicos o privados que apuntan a un segmento preciso de formación profesional. En todas partes, los sistemas públicos se expandieron al mismo tiempo que los establecimientos privados se multiplicaban, a veces sin control como en Chile. Esta "explosión" de la educación superior está mecánicamente asociada a una continua jerarquización. Cada establecimiento, quizás cada carrera dentro de cada establecimiento se distingue por su prestigio, sus recursos financieros, el costo de los estudios, y por su nivel de selectividad académica; y cada persona a cargo de una escuela, un departamento, una facultad, o una universidad sabe bien que está en competencia con

otros para atraer profesores, investigadores, estudiantes y recursos financieros. La obsesión por los *rankings* nacionales e internacionales se ha vuelto común. Mientras que algunos juegan en una escena internacional, otros lo hacen a nivel local, mientras que algunos pueden elegir lo mejor, otros apenas lo logran, mientras que algunos son generalistas, otros son profesionalistas. Más que la masificación del público estudiantil, la expansión, la diversificación, y la jerarquización de la oferta de educación superior caracterizan las últimas décadas, y el movimiento no está cerca de detenerse. Se puede incluso cuestionar si continúa siendo razonable hablar de sistemas universitarios.

Si se cruzan la masificación/diversificación del público estudiantil con la masificación/diversificación de la oferta de educación superior, hay escasas probabilidades de que los clivajes se superpongan. Sin duda, se encontrarán alumnos "excelentes" y favorecidos en los sectores y establecimientos más prestigiosos, y estudiantes "mediocres" y desfavorecidos en los establecimientos menos prestigiosos y más cercanos al hogar. Sin embargo, hay que ser consciente de que numerosas excepciones confirman las reglas, y, especialmente que, entre estos dos extremos, la diversidad de orígenes, de carreras, de niveles académicos, de circunstancias de vida, de costos, y de beneficios esperados es indudablemente la regla.

Con el fin de evitar las tipologías y clasificaciones de estudiantes en grupos asumidos como homogéneos, nuestro modo usual de razonar debe cambiar y partir del principio de la diversificación. En lugar de utilizar las variables "objetivas" tradicionales, parece más prudente partir de la experiencia de los actores para ver qué factores sociales influyen en ella. Cuando los mecanismos de objetivación no funcionan, se puede elegir una perspectiva global, aunque esto implique volver a un razonamiento más explicativo. En ese sentido, la sociología de la experiencia designa menos un objeto sociológico que una estrategia de investigación, cuando los métodos clásicos se deslizan sobre las categorías tradicionales (Ainley, 2008; Brennan y Osborne, 2008; Roberts, 2007).

El significado de los estudios y de la experiencia estudiantil

En lugar de partir de la pregunta "¿quiénes son los estudiantes?", preguntémonos "¿por qué los estudiantes estudian?". En lugar de partir de tipologías demasiado breves o demasiado complejas, definamos a los estudiantes por la manera en la que construyen su relación con los estudios, o, para decirlo de otro modo, por la manera en la que construyen su experiencia.

Con este modo de plantear un problema se asume que se hace foco en la sintaxis de motivos, la cual estructura la experiencia estudiantil. Inspirándose en la tipología de Weber (1971) de los "tipos puros ideales", en algunos estudios y, más extensivamente, en la tradición sociológica, es posible distinguir tres familias de motivos, tres buenas razones para estudiar (Dubet, 1994b).

Integración. Aquí, integración define las razones subjetivas y culturales que resultan de la socialización de los individuos. A grandes rasgos, es el *habitus* académico y social interiorizado por los estudiantes que forman parte de un aprendizaje superior. Privilegio de los herederos, la interiorización de un conjunto de motivaciones y competencias le atribuye significado a los estudios que se "explican a sí mismos": se estudia porque así debe ser, porque se ha sido preparado para hacerlo, porque el mundo universitario resulta familiar aún antes de alcanzarlo.

Se sabe que la sociología de las desigualdades académicas insistió fuertemente sobre ese tipo de patrón recurrente, que es sin duda real para la porción de los estudiantes cuyos padres realizaron estudios prolongados y la socialización académica los preparó para la "labor estudiantil": como los trabajadores podían

ser preparados para la fábrica y las chicas para el matrimonio, estos estudiantes eran "formados" para estudiar. Este sistema de patrones recurrentes, sin embargo, está lejos de ser satisfactorio y de tener un alcance general.

Por un lado, se puede plantear la hipótesis de que la masa de nuevos estudiantes dista mucho de ese conjunto de disposiciones. Más bien, muchos descubren la educación superior como un mundo extraño, en el que la adquisición de códigos, valores y formas de trabajo exige una prolongada y difícil tarea de aculturación. Una tarea tan dificultosa, además, que muchos quedan atrás, se reorientan o abandonan sus estudios. Por otro lado, la oferta universitaria en términos de integración estudiantil es extremadamente diversa y desigual. A menudo, las universidades, escuelas e institutos más prestigiosos, que por lo general ofrecen carreras basadas en una selección para el acceso, son instituciones robustas que brindan un entorno de trabajo sólido, una vida grupal densa y a veces rituales de integración para los estudiantes. En este caso, en estas instituciones no sólo se reclutan estudiantes que interiorizaron más profundamente los códigos y valores de los estudios superiores, sino que además se refuerzan dichos códigos y valores como parte del trabajo institucional con el fin de crear un espíritu compartido, un "patriotismo universitario", una pertenencia a un grupo, una manera de ser estudiantes, gracias a los rituales, a las redes de graduados, a una solidaridad del auditorio, etcétera. Alternativamente, en el polo opuesto del rango de la oferta académica se encuentran los establecimientos considerados por los estudiantes como anómicos, incapaces de integrar; con frecuencia los estudiantes no comprenden cómo se organiza su educación, desconocen lo que se espera de ellos, y son tan numerosos y diversos que se sienten solos en en la multitud de los auditorios. Brevemente, ni su habitus académico y social, ni las normas de las instituciones, ni los lazos de solidaridad consiguen constituir una base de valores y normas de integración capaces de orientar y dar sentido a su "labor estudiantil". (Durante un estudio llevado a cabo a mediados de los años 90, observé que muchos estudiantes desconocían, luego de 2 años de estudio, quién dirigía su facultad y qué trabajo se esperaba de ellos, que no tenían amistades en la universidad, y que volvían cada fin de semana a estar con su familia y sus amigos de la escuela y el barrio).

Nuevamente, nada permite pensar que las disposiciones académicas interiorizadas, y las ofertas de integración de las diversas instituciones, están perfectamente ajustadas. A menudo, las "pequeñas escuelas" y las "pequeñas universidades" integran profundamente los orígenes modestos de sus estudiantes, mientras que las universidades generalistas y anómicas acogen estudiantes académica y socialmente más favorecidos. Se puede a su vez imaginar que el incremento en el número de estudiantes extranjeros y de aquellos que retoman sus estudios luego de una vida profesional, aumenta nuevamente debido a la complejidad del encuentro entre la "oferta" y la "demanda universitaria". Por lo tanto, no debería resultar satisfactoria una tipología simplista que dependa de la densidad del habitus universitario de los estudiantes y de las instituciones.

El proyecto profesional. Los estudiantes estudian porque esperan una utilidad profesional, porque esperan que sus títulos académicos se traduzcan en puestos de trabajo e ingresos. En este sentido, es relativamente sencillo distinguir carreras que brindan un objetivo de profesionalización de aquellas que no lo hacen o no pueden hacerlo, aquellas que ofrecen una calificación y aquellas que ofrecen un nivel académico. Las primeras son generalmente selectivas como para controlar el flujo de estudiantes y su adecuación a ciertos segmentos del mercado laboral: las pasantías y las relaciones con las empresas son parte de la formación, los médicos se seleccionan y se forman en el hospital,

los ingenieros y futuros ejecutivos son seleccionados y realizan numerosas pasantías en grandes compañías, y así sucesivamente. Las redes universitarias aseguran el acceso al trabajo y profesionales forman parte de las clases. Para los estudiantes de estas carreras, el sentido de su experiencia es claro, trabajan con la esperanza de obtener un puesto laboral preciso y, nuevamente, dichas carreras están entre los más y entre los menos prestigiosos.

La educación superior generalista tiene un lazo menos estrecho con el mundo laboral. Los estudiantes buscan allí un "nivel", competencias generales que tendrán que ser convertidas en un conjunto de actividades profesionales que ellos consideran malas; a menudo, esta situación atemoriza a los estudiantes y a sus familias. Desde hace algunas décadas, las carreras generalistas han multiplicado sus títulos de grado y sus maestrías "profesionales", con el objetivo de atraer estudiantes que temen que una formación demasiado general y universalista no sea de utilidad.

Basta con comparar los destinos profesionales y los riesgos de exponerse al desempleo de los estudiantes, con el de los jóvenes que no asistieron a una educación superior, para ver si los estudios superiores son útiles para aquellos que los cursan. Sin embargo, dentro de la educación superior las brechas en utilidad son extremadamente profundas (Delès, 2013; Nauze-Fichet y Tomasini, 2005). Como consecuencia, hay marcadas diferencias entre la experiencia estudiantil de aquellos que tienen un proyecto profesional confirmado, que saben que su labor académica tendrá una consecuencia profesional y social previsible, aquellos que "estudian por estudiar", y aquellos que, a veces, prolongan sus estudios con el fin de posponer el momento de enfrentarse con el mercado laboral y, en ocasiones, para disfrutar por un tiempo mayor su libertad estudiantil. De cualquier modo, el sentido de los estudios es ciertamente distinto dependiendo de la influencia de los proyectos profesionales de los estudiantes.

La "vocación". El peso de la socialización y del modelo de elección racional domina los reflejos profesionales de los sociólogos al punto

tal que se termina olvidando la motivación que podría ser esencial para los estudios: el interés intelectual. ¿Existe la necesidad de recordar que para aprender vale la pena estar profundamente interesado en lo que se está aprendiendo? Se puede hablar de "vocación" en la medida en que los estudiantes la evocan en estos términos: estudio esto porque me interesa, porque me forma y me transforma, y porque siento que estoy llevando a cabo mi vocación. (La noción de vocación es claramente una alusión a la concepción de "trabajo como vocación" proveniente de la ética protestante, como un logro personal y moral en una actividad). El amor por la filosofía, la ciencia, la historia, la mecánica o las matemáticas es suficiente para motivar a los estudiantes que eligen estas disciplinas.

Se puede imaginar que la distribución de la vocación es en gran medida aleatoria y que siempre es como los individuos la presentan, como un gusto perfectamente singular y profundo, inexplicable, aun cuando el papel de los encuentros y de los profesores "carismáticos" tiene su impacto. Debido a su dimensión vocacional, la experiencia estudiantil nos recuerda que la universidad ha conservado algo del proyecto de Humboldt a los ojos de numerosos estudiantes. Se estudia porque se cree en la ciencia, en la cultura, en la investigación y, por sobre todo, en la realización de uno mismo a través de la educación superior. En un estudio realizado en 1994, el 50% de los estudiantes dijo haber favorecido la "pasión" en la elección de sus estudios; este porcentaje varía solo un poco en función de las carreras, excepto en derecho y en ciencias económicas, donde descendía al 36% (Dubet, 1994b).

El ingreso a la educación es una prueba para uno mismo, para los propios valores y vocación. El problema en su totalidad proviene de la tensión entre la vocación y la utilidad, ya que es evidente que los estudios más interesantes no son los más útiles, y los estudiantes a menudo deben mediar entre sus pasiones y sus intereses. Un ejemplo francés: numerosos estudiantes escogen las ramas científicas que tienen la reputación de ser las más serias y útiles, aunque declaran no tener afinidad con las ciencias; gran cantidad de estudiantes eligen

carreras con un fin profesional, aunque hubiesen preferido carreras más generalistas y más "libres". En este sentido, la elección de los estudios puede suponer renunciamientos, y la experiencia estudiantil lleva a realizar algunos compromisos (Ball et al., 2001). Durante los primeros años, muchos estudiantes dudan, renuncian o cambian su curso con el fin de descubrir lo que realmente les conviene.

Las vocaciones intelectuales pueden ser desalentadas por el sistema de selección universitaria. Si los "buenos estudiantes" seleccionan su carrera porque poseen los recursos académicos, pero también sociales y financieros que les permiten llevar a cabo la elección, los estudiantes menos "buenos" están a menudo condenados a elegir las carreras proclives a acogerlos, ya sea porque son poco selectivas, por la cercanía con el hogar o porque tienen fama de ser sencillas (Berthelot, 1993). La selección de estudios se convierte así en una selección negativa; se elige lo que queda al alcance, y esto se manifiesta, al menos en Francia, con ausentismo, falta de compromiso y múltiples reorientaciones.

Una combinatoria. La sociología de la experiencia estudiantil invita a comprender las múltiples formas de combinar las diversas motivaciones que estructuran la relación del estudiante con sus estudios. Con respecto a esto, hay que apartarse de una tipología demasiado simplista.

Por supuesto, el mundo universitario mantiene la imagen, el imaginario y la nostalgia del "verdadero" o "buen" estudiante, que interiorizó profundamente los códigos y normas del mundo universitario, que se basa en un proyecto profesional sólido y que tiene gusto por los estudios. Este estudiante construiría su autonomía subjetiva gracias a una vida juvenil densa y crítica; opondría los valores universitarios a las rutinas y el conservadurismo de la institución académica. En el otro extremo de este estudiante ideal e idealizado, se encontrarían los estudiantes capaces de construirse a sí mismos como tales; ellos no se integran en lo que consideran un mundo anómico, no perciben la utilidad de sus estudios, y sus gustos y pasiones están ausentes o desconectados de sus estudios. Así es como los profesores describen a menudo a los alumnos de primer año de carreras no selectivas y masivas.

Entre estos dos polos extremos (polo 1 y polo 8 en la tabla a continuación), todas las modalidades de combinatorias son posibles a priori, y constituyen conjuntos difusos entre los cuales circulan los individuos. Circulan tanto más porque la experiencia estudiantil es un recorrido y un proceso de aprendizaje, y porque las experiencias estudiantiles cambian a lo largo de la carrera. Los estudiantes tienen que construirse a sí mismos como estudiantes y recompensar su experiencia, su identidad y su subjetividad. En la mayoría de los casos, las diversas dimensiones de la experiencia estudiantil no se superponen y, a menudo, incluso, se oponen entre sí. Una firme vocación puede construirse en un mundo anómico y desprovisto de una perspectiva profesional precisa (caso 6). Una formación profesional se puede desplegar al margen de todo interés intelectual y en una escuela que integra a sus estudiantes (caso 3). Pero en todos los casos, los estudiantes deben construir una experiencia que nunca está completamente dada. La siguiente tabla (Dubet, 1994b) debería considerarse como una zona de circulación de diversas experiencias estudiantiles, y no como una tipología rígida.

	El espacio de las experiencias estudiantiles				
	Vocación				
		Fuerte		Débil	
Proyecto	Fuerte	1	2	3	4
	Débil	5	6	7	8
		Fuerte	Débil	Fuerte	Débil
		Integración		Integración	

Los marcos de las experiencias

El hecho de que los actores sociales construyan sus experiencias no implica que hagan lo que quieran, y que no haya restricciones sociales y culturales que pesan sobre ellos, que son interpretadas por ellos y sobre las cuales se constituyen a sí mismos como actores y sujetos. Es posible distinguir tres grandes familias de factores, condiciones o restricciones.

El primero de estos marcos es la naturaleza de la oferta académica. Todos los sistemas de educación superior son desiguales y segmentados. Pero no todos lo son del mismo modo. Algunos se apoyan en una clasificación de las universidades que depende de su prestigio y de una jerarquía de mecanismos de selección. Otros, como el sistema francés, oponen las *Grandes* Écoles, que tienen un ingreso altamente selectivo, a las universidades que seleccionan durante el proceso de formación académica. Algunos seleccionan basándose en registros y entrevistas, otros de acuerdo a competencias anónimas. Algunos sistemas son gratuitos, lo que no implica que los estudios no les generen costos a las familias o a los estudiantes, otros son pagos e intentan en su medida establecer una equidad relativa a través de becas y préstamos garantizados por el Estado, como en Gran Bretaña. Hay tradiciones universitarias que valoran la integración de los estudiantes a los campus; otras tradiciones están alejadas de esta dimensión. Por supuesto, todas estas características tienen un gran peso sobre la experiencia estudiantil.

Segundo marco: la experiencia estudiantil no escapa a la naturaleza de las relaciones entre la producción de títulos y los mercados laborales. La fortaleza de las *Grandes* Écoles francesas y de la mayoría de las universidades prestigiosas proviene del modelo "adecuacionista" que proponen (Verdier, 2010), el cual garantiza el valor de los títulos en segmentos precisos del mercado laboral. Si es difícil y a veces costoso acceder a estas carreras, la utilidad social y profesional de los diplomas está garantizada, y a menudo funciona como una renta. Alternativamente, algunas carreras tienen un lazo muy débil con los mercados laborales, y en este caso, o bien los estudiantes aprueban concursos, hacen tesis y maestrías muy especializadas, o bien tienen que transformar por su cuenta un currículo académico en competencias sociales y profesionales a través de pasantías, "pequeños empleos", o relaciones sociales (Giret, 2012). El riesgo de descender de categoría es previsto por numerosos estudiantes, por aquellos que temen que su "ascenso" a la educación superior no garantice un ascenso social, y quizás no les impida descender, por aquellos que temen que sus inversiones académicas hayan sido un costo perdido (Duru-Bellat, 2006).

La experiencia académica no está determinada solamente por lo que sucede previo a los estudios, en los mercados laborales, está más bien determinada por lo que sucede antes durante el largo mecanismo de selección académica y, sobre todo, por la naturaleza de las relaciones entre las desigualdades sociales y académicas. Algunos sistemas educativos promovieron la igualdad de oportunidades instalando una educación secundaria relativamente homogénea, al final de la cual los estudiantes se enfrentan a una oferta de educación superior jerarquizada. En otros casos, la orientación de los estudiantes tiene lugar antes, y éstos son preparados de antemano para las carreras superiores que están destinados a estudiar. En algunos sistemas, el valor académico es esencial, aun cuando esto implique una correlación con el origen social –como sucede en Francia–; en otros, el costo de los estudios es un factor decisivo para acceder a diversos segmentos de la educación superior. Los estudiantes no solo no se "producen" del mismo modo, sino que hay grandes diferencias dentro de las disposiciones con las que las sociedades se hacen cargo de las condiciones del estudiante: asignación universal para jóvenes, becas basadas en el mérito y/o

las condiciones sociales, garantía pública de los préstamos, oferta de "empleos" en la universidad a través de los cuales sea posible compatibilizar los estudios con un trabajo remunerado. Finalmente, las universidades ponen en marcha políticas para acoger a estudiantes extranjeros, lo que las hace más atractivas. No basta con señalar que las desigualdades sociales tienen un gran peso; aún queda por evaluar cómo pesan las restricciones y cómo las instituciones se hacen cargo de ellas.

Aunque las experiencias estudiantiles son siempre singulares e individuales, el peso de los contextos institucionales y de las condiciones de estudio no es el mismo en todas partes y, al margen de la política de coordinación internacional, se puede reflexionar sobre la existencia de modelos nacionales. Ciñéndonos a Europa, sabemos que no es exactamente lo mismo ser un joven estudiante en Alemania, Inglaterra, Dinamarca, España, Francia, o Suiza (Van de Velde, 2008). A través de las jerarquías académicas, los procedimientos de selección, el financiamiento de los estudios, y los tipos de lazos con los mercados laborales, cada sistema moviliza y ejecuta concepciones de justicia (Goastellec, 2008). En cada país, los sentimientos de justicia experimentados por los estudiantes provienen de dichos marcos de justicia, y enfatizan los puntos débiles de esas concepciones.

Como mostró Nicolás Charles (2015), dependiendo del país, el apoyo a los estudios y las facilidades de financiación revelan una concepción específica de igualdad, de mérito y de autonomía de los individuos (Esping Andersen, 1999). Los procedimientos de selección estudiantil en diversos sistemas revelan también principios de justicia, en particular, concepciones del mérito. Los principios de justicia no solo no están definidos del mismo modo en los países comparados, sino que su sintaxis y su jerarquía varían en las sociedades. La definición del valor y la utilidad de los títulos está a su vez basada en asuntos de justicia. Como resultado, la experiencia de los estudios se inscribe entre itinerarios de mudarse lejos del hogar, y pequeños empleos que son profundamente distintos en los países señalados. Estos principios y arreglos están tan fuertemente interiorizados, que la crítica social es una crítica endógena. En realidad, la crítica se despliega en el marco de justicia dominante en cada país; los estudiantes cuestionan menos los modelos de justicia de lo que se quejan de sus deficiencias y de la distancia entre los modelos y los hechos.

Mientras que las universidades y los académicos a menudo sienten nostalgia por un estudiante capaz de interiorizar rápidamente las normas y las tradiciones académicas, un estudiante consciente de la utilidad de sus estudios y que lleva a cabo una vocación intelectual, esta figura estudiantil sobrevive solamente en los establecimientos más prestigiosos. La masificación de la educación y la diversificación de la oferta universitaria han multiplicado las formas de ser un estudiante. Además, cuando la oferta institucional y la demanda de la carrera no coinciden "espontáneamente" como lo hacían poco tiempo atrás, los estudiantes están "obligados" a construir sus experiencias por sí mismos y a atribuirle un sentido a sus estudios. En lugar de medir de manera incesante la distancia entre el estudiante ideal y los estudiantes tal como son, ya sea para rechazarla o denunciarla como una injusticia, es mejor intentar comprender cómo los estudiantes construyen sus experiencias, con el fin de ayudarlos a superar los desafíos que enfrentan. Desde este punto de vista, el análisis de las restricciones que pesan sobre los actores y las comparaciones razonadas, por más difíciles que sean debido a la heterogeneidad de los sistemas de educación superior, pueden permitir comprender las dificultades a través de las cuales los estudiantes se forman y se socializan a sí mismos y, mucho más allá, los sujetos de las sociedades modernas en las cuales las instituciones pesan menos que las carreras y las subjetividades.

Referencias Bibliográficas

• Ainley, P. (2008). The varieties of student experience: On open research question and some ways to answer it. *Studies in Higher Education 33*(5), 615–624.

• Ball, S. J., Davies, J, David, M., & Reay, D. (2001). Décisions, différentiations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue franc¸aise de pédagogie 136*, 65–75.

• Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris: PUF.

• Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris: Ed de Minuit.

• Brennan, J., & Osborne, M. (2008). Higher education's many diversities of students, institutions ans experiences and outcomes. *Research Papers in Education 25*(2), 179–190.

• Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale, Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris: La Documentation franc¸aise.

• Delès, R. (2013). Le niveau des diplômes est-il toujours garanti? *Agora débats/jeunesse 65*, 37–50.

• Dubet, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

• Dubet, F. (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Franc¸aise de Sociologie 4*, 511–532.

• Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris: Seuil.

• Esping Andersen, G. (1999). *Les trois monde de l'Étatprovidence*. Paris: PUF.

• Félouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Paris: PUF.

• Giret, J.-F. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi 117*, 29–47.

• Goastellec, G. (2008). Globalization and implementation of an equity norm in higher education. *Peabody Journal of Education 83*(1): 71–85.

• Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. Basinstoke: Macmillan.

• Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris: Ed de Minuit.

• Jary, D., & Y. Lebeau. (2009). The strudent experience and student engagement in UK sociology: A proposed sociology. *British Journal of Sociology of Education 30*(6), 697–712.

• Nauze-Fichet, E., & Tomasini, M. (2005). Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial. *Économie et statistique 388–389*, 57–83.

• Roberts, K. (2007). The student experience of present-day higher education in England. In K. Moti Gokulsing (ed.), *The new shape of university education in England: Interdisciplinary essays*. Lewiston: Edwin Mellen Press.

• Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée des jeunesses en Europe*. Paris: PUF.

• Verdier, E. (2010). L'orientation scolaire et professionnelle: Entre assignations et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation-Emploi, 109,* 113–126.

• Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon. Chapter I. •

IN MEMORIAM ADELA CORIA

Como suele suceder, resulta difícil escribir un artículo *in memoriam* porque supone asumir una pérdida, enfrentarse a una ausencia. Sin embargo, también requiere enfrentar el compromiso de un homenaje, de un reconocimiento, de una búsqueda para que las ideas, las escrituras, los legados estén activos. No solo "recordados", "honrados", sino recreados y, en definitiva, "vivos".

A fines de 2019 con un grupo de colegas, compañeras de la Universidad Nacional de Lanús, viajamos a Córdoba para desarrollar entrevistas y encuentros enmarcados en un PICTO[1] y un proyecto de investigación UNLa. Una de nuestras entrevistadas de lujo era Adela Coria. Su trayectoria permitía entrevistarla en relación con ambos proyectos. Allí nos pudimos encontrar en el diálogo sincero con el recorrido que se teje en las palabras de este homenaje. No hubiéramos imaginado que apenas unos meses después llegaría un extraño tiempo en el que los encuentros cara a cara estarían vedados por una pandemia global, y menos aún, que, apenas reiniciada la posibilidad de los encuentros, Adela dejaría de estar entre nosotros. Esa experiencia me pone hoy en la situación de escribir este homenaje en diálogo con su queridísima colega, maestra y amiga, Gloria Edelstein.

Adela Coria, la querida y reconocida pedagoga cordobesa, nos ha hablado de "los entramados", de los "tejidos", como metáforas del pensamiento, de las construcciones discursivas, de las imágenes. Usando alguna de ellas intentaremos *tejer* un discurso que articule solo instantes de su trayectoria académica, de sus compromisos, de sus afectos y de sus escrituras.

Adela se formó y trabajó en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Allí fue estudiante, docente e investigadora y responsable de diferentes funciones de gestión académica. Se convirtió en referente del campo pedagógico especialmente en Didáctica, Curriculum y Formación docente. Junto a Gloria, compartieron el trabajo en la universidad desde la recuperación de la democracia en 1984. Desde allí parte un largo recorrido de construcción colaborativa que recupera el trabajo de la Cátedra conocida por la sigla MOPE (Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza). El trabajo en este espacio -referencia para el país como modelo de trabajo en

[1] Los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO) tienen como objetivo "la generación de nuevos conocimientos en áreas de ciencia y tecnología de interés para un socio dispuesto a adoptar los resultados. Las características de las convocatorias se acuerdan a través de convenios firmados con universidades, organismos públicos, empresas, asociaciones, etc., que se asocian a la Agencia I+D+i con el fin de desarrollar los proyectos." Fuente: http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/instrumento/25

las prácticas y residencias en la formación docente-, así como la configuración interdisciplinaria de la cátedra, fue interrumpido en la dictadura, momento en el que Gloria es cesanteada y en el que Adela cursaba la carrera de grado de Ciencias de la Educación. En 1986 se reinicia el trabajo con Gloria como titular, y es allí cuando Adela se suma a la experiencia. Algunos detalles de aquel trabajo compartido son referidos así por Gloria:

"Quizás el dato más importante a destacar es el estrecho contacto que vuelvo a establecer con Adela y el intercambio intelectual que concretamos cuando Graciela Frigerio me convoca a escribir acerca de mi experiencia en la formación de docentes, e invitó a Adela a que me acompañe en su producción. En este homenaje cabe destacar los importantes aportes de Adela en resolver la escritura y la configuración global del texto, y en particular en nuestra apuesta por cargar de sentido a las prácticas (en este caso de la enseñanza), siempre banalizadas. Profundizamos conceptualmente no sólo en términos pedagógico-didácticos, en el intento de un giro cualitativo de mayor envergadura recuperamos aportes de Bourdieu, autor respecto del cual cabe decir que yo tenía por ese entonces lecturas más acotadas, en cambio Adela lo había estudiado a fondo en sus diversas producciones, lo que significó un aporte de especial relevancia. Otro apartado de este libro en que el aporte de Adela fue sustancial es el relativo a los Sujetos dada su formación psicoanalítica, que también era más profunda que la mía basada en lo relativo al aprendizaje grupal con base psicoanalítica que también incorporamos en el libro. En suma, creo que fue una importante experiencia para ambas, ni hablar por el maravilloso

prólogo que hizo María, por su inesperada repercusión en los Institutos y Centros de Formación Docente y el inesperado plus de obtener el premio mención en la Feria del Libro".

Adela asumiría luego el cargo de titular de Didáctica General en la UNC. Al decir de Gloria: "*su labor en esa unidad curricular sería una continuidad del MOPE por nuestra manera de significar las prácticas de enseñar como objeto central de la Didáctica*", y se convertiría así en una de las principales referentes de este campo. En el Coloquio "30 años de investigación educativa en Argentina" realizado en Buenos Aires en el 2015, en la mesa dedicada a la investigación didáctica, Adela se refería a las interrupciones, las negaciones de producciones didácticas durante la dictadura, a lo que aludiría como una "herida profunda", dando cuenta de que los campos de conocimientos sufren el daño y el dolor de los exilios y que sus historias no pueden reconstruirse escindidas de lo político. En efecto, Adela conjugaba su compromiso político con su trabajo académico; en esa línea señaló que determinadas perspectivas del campo de la didáctica se presentaban como asépticas o ligadas a una racionalidad técnico instrumental, que ella discutía desde una construcción conceptual nutrida de diversas y variadas fuentes disciplinares y referentes intelectuales.

El nombre de Adela Coria se liga también al primer número de *Pensamiento Universitario,* porque junto a Gloria firmaron un artículo publicado en 1993 que sería de referencia en el campo de la Pedagogía Universitaria. Allí, se problematiza lo que denominaron la relación paradojal del pedagogo, que incluido en espacios académicos cercanos a la gestión se encuentra en el desafío de promover cambios pedagógicos desde una mirada valorativa de las prácticas desplegadas en las instituciones, trabajando con las comunidades de especialistas que albergan a los docentes y que suelen resguardar sus saberes de las miradas no especializadas.

Siguiendo el derrotero, Adela y Gloria serían convocadas para la gestión en la Universidad. En palabras de Gloria: *"Fuimos convocadas para la elaboración del Proyecto de Maestría en Pedagogía y Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Allí lo central fue apostar a una propuesta de formación en posgrado sólida que diera continuidad a la licenciatura y que reivindicara el papel central de la Pedagogía, diluida en el marco de las Ciencias de la Educación. Se definieron contenidos y prácticas centrales, dando forma a un diseño integrado que progresivamente habilitara para la investigación, desde una perspectiva que articulara las dimensiones técnica y política en relación con la intervención profesional. Fui designada como directora y Adela como secretaria académica, además tuvo a su cargo seminarios de prácticas de la investigación, fundamentales para la realización de las tesis, y seminarios donde abordó teórica y prácticamente la temática de las tecnologías en educación, temática en la que indagó tempranamente. El aporte de Adela fue central porque hasta la creación de estas carreras, Ciencias de la Educación sólo había tenido seminarios de posgrado independientes. Luego, rearmamos el Doctorado en Educación, del que fue directora con una importantísima contribución para la concreción de tesis, aportando a la continuidad de las jornadas de intercambio entre doctorandos y directores, con comentaristas y, algo muy importante, su empeño por integrar la labor de Comité Académico y Consejo Asesor en una concepción muy valiosa acerca del seguimiento de procesos de doctorandos admitidos. En ese tiempo, la acompañé en su gestión, como integrante del Comité Académico. Por último, en estos últimos años, una batalla intelectual y epistémica libramos juntas para que se comprendiera la necesidad de generar desde Córdoba el Proyecto para MADU (Maestría en Docencia Universitaria), por estar convencidas de la importancia de la formación profesional especializada para el desempeño en la docencia universitaria más allá de la consistencia en relación al propio campo disciplinar. Batalla*

clave para nosotras que fue logrando adeptos dando lugar a la hechura de un muy interesante Proyecto interinstitucional de elaboración colectiva, en el que trabajó incansablemente a los fines de su acreditación. Había sido designada directora por consenso unánime. Sólo alcanzó a enterarse de su aprobación y responder con la solvencia de siempre a las observaciones que nos realizaron. ¡¡¡No hay límites para la tristeza!!!"

Como un retrato construido desde el reconocimiento y el afecto profundo, Gloria realza la semblanza que hemos venido tejiendo hasta aquí: "*La vida de Adela fue siempre muy intensa. Tramada desde históricas luchas y resistencias ligadas a nuestro lema tan caro: memoria, verdad y justicia en todos los planos en que le tocó intervenir directa o indirectamente, jugándose íntegramente en sus prácticas como en valientes expresiones desde la palabra dicha o escrita, en diferentes medios sobre cuestiones de implicancia educativa y político-social. Siempre con la palabra justa, sólidamente argumentada y a la vez comprometida ideológicamente desde posiciones firmes, disputando expresiones asépticas y neutrales demasiado frecuentes en particular en medios dependientes de poderes hegemónicos. En la academia cabe decir que Adela fue una gran pedagoga, productiva y lúcida, destacada en las nuevas generaciones de pedagogas cordobesas. Con una importante producción y, en particular, una escritura de marca personal inigualable quizás por sus afinidades con la literatura y sus infatigables y minuciosas lecturas de autores y textos del campo de las ciencias humanas y sociales. Quizás por eso como muy pocas, es reconocida más allá de Córdoba, convocada para diversos Programas y Proyectos siempre en tiempos de democracia".*

Finalmente, quería recuperar su temprano interés en los años '90 por el estudio de la Educación a Distancia y la Tecnología educativa, integrándose a los eventos, las producciones y los grupos de trabajo que se desarrollaron en esos años. En el libro resultante del Segundo Seminario Internacional de Educación a Distancia "La Educación a Distancia en los 90", encontramos reflexiones que podrían recuperarse hoy cuando, luego de la pandemia, nos encontramos debatiendo las formas y modelos que asume la enseñanza, intentando romper la dicotomía entre lo presencial y lo a distancia: *"no he tratado aquí de reconocer los beneficios de una modalidad versus las carencias de la otra. Ha sido mi intención presentar una posible lectura teórica de algunos aspectos estructurales de la relación de conocimiento en las dos modalidades, donde siempre están presentes diversas formas de mediación. Trate de mirar, desde la perspectiva adoptada lo que sostiene una relación educativa en el encuentro y cómo se sostiene cuando este no es predominante"* (1994, p. 157).

Vayan estos recortes de sus aportes y de su vida para posibilitar encuentros y reencuentros con *Adela Coria.*

Referencias bibliográficas

• Litwin, E., Maggio, M. y Roig, H. (comps.) (1994). *Educación a distancia en los 90. Desarrollos, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. •

Alicia Zamudio

Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

La torre de marfil (Ivory Tower) [Documental]

Andrew Rossi
Estados Unidos, 2014.

Tal vez una de las primeras preguntas que me pueden surgir frente a una reseña del documental "La torre de marfil" (*Ivory Tower*), dirigida por Andrew Rossi en el año 2014, es cuál es el propósito de analizar una película de hace ocho años con todos los cambios que hubo en la educación superior, pandemia mediante. Sin embargo, no solo se trata de una de las pocas producciones con foco en la universidad (aunque en clave norteamericana), sino que permite retomar debates que ya existían en aquel entonces y reflexionar sobre ellos retrospectivamente, además de ser un valioso insumo para el trabajo en clases.

Resumidamente, la película trabaja distintas problemáticas articuladas en torno a una pregunta que corona el poster publicitario: ¿Acaso la universidad vale su costo/vale el esfuerzo? (*Is college worth the cost?*). A partir de ese disparador, Rossi introduce tres grandes temas que estaban en el centro de los debates de la comunidad universitaria norteamericana en aquel entonces: los altos costos de la matrícula con relación a los salarios promedio; la pregunta en torno al valor de las credenciales universitarias en la sociedad actual (pensado en términos de retribución económica); y las promesas de una cada vez más mercantilizada educación online.

Contextualicemos el escenario. En el año 2014, el aumento de las deudas estudiantiles eran una preocupación tanto para la academia (Cho, Xu y Kiss, 2019) como en el debate en la esfera pública. Si bien el término "crisis de deuda de préstamos estudiantiles" (*student loan debt crisis*) aparece por primera vez en 1985 en un informe académico de Wisconsin Center for Education Research (Hansen y Rhodes, 1985), el problema cobra otra dimensión en el siglo XXI. Sin entrar en detalle, resumidamente se puede decir que los valores de las matrículas universitarias crecieron en EE.UU. a un ritmo mayor que la inflación y cada vez implican un porcentaje mayor en los salarios de las familias de quienes quieren acceder a una formación superior. A ello se le suma un decrecimiento de un 28.1% del financiamiento estatal

promedio ajustado a la inflación desde el año 2001, según el *Middle Income Student Assistance Act* (MISAA). Frente a este escenario, algunos economistas (Li, 2013) compararon los problemas derivados de este fenómeno con la crisis subprime del año 2008.

A partir del siglo XXI comienza una creciente preocupación de determinados grupos sociales respecto de cómo pagarán esas deudas. Afortunadamente, este escenario está alejado de la realidad argentina, pero es central en Estados Unidos, así como en otros países de Europa y de la región, como el caso de Chile, donde desde 2005 se realizaron distintas movilizaciones estudiantiles en parte vinculadas por los mayores costos de la educación superior y las dificultades que encuentran los profesionales para su posterior pago.

Con este problema de fondo, "La torre de marfil" inicia el debate con algunos datos: en el minuto 13 muestra cómo los costos de matriculación y cuotas de las universidades aumentaron entre 1978 y 2010 un 1120%. No solo es más del cuádruple de la inflación acumulada entre esos años en EEUU (254%), sino es incluso más que el aumento de los costos en salud. En este sentido, el documental hace un gran trabajo al introducir de forma amena distintas aristas y causas de ese fenómeno.

Sin embargo, desde mi perspectiva, el documental termina cometiendo algunos errores en el modo en que presenta la información y en el que introduce el debate. Por un lado, realiza omisiones importantes; y, por otro lado, se propone como un documental que presenta todas las voces, pero en términos concretos le dedica mayor tiempo a algunos argumentos que a otros, induciendo la lectura en torno al tema.

Respecto de lo primero, retomemos el debate sobre la deuda estudiantil: del 2000 al 2012, la deuda per cápita aumentó casi un 30%, lo cual es mucho, pero no explica por sí sola la crisis de la deuda estudiantil. El documental omite la información de que el aumento agregado de la deuda vinculada con préstamos universitarios sucedió principalmente porque hay más personas que estudian en la universidad y, por tanto, hay más préstamos en total. La omisión, desde mi lectura, va en contra de la premisa sobre la cual se construye el documental: que la universidad es una institución caduca o en crisis y que los fenómenos que presentan son un síntoma de ello.

Estas omisiones de información pueden orientar las conclusiones a las cuales llegue el posible público. Por supuesto, no se le puede pedir a un documental que presente un detalle de todo, pero hay una selección con base a un criterio y hay una lectura respecto del lugar de la universidad en la sociedad. Con relación a esto último, la concepción de trasfondo sobre la educación superior en torno al problema de la deuda estudiantil tiene la siguiente lógica: si para graduarme tengo que endeudarme más de lo que voy a poder pagar con mi futura profesión, entonces no conviene ir a la universidad. Esta mirada no agota el rol que cumple la institución: la universidad no es únicamente una institución que forma profesionales para el mercado laboral.

Sumado a ello, y más allá de lo terrible que son aquellas historias verídicas de profesionales endeudados o que no consiguen trabajo de aquello para lo cual estudiaron, hay recorridos aún más tristes que se omiten: las vidas de quienes no se gradúan o ni siquiera acceden a la educación superior. Recién al minuto 63 de la

película se presenta un gráfico al que le dedican menos de un minuto que muestra la diferencia de los salarios promedio en función del máximo título alcanzado. Así queda claro que los beneficios de la graduación (incluso únicamente planteado en términos de un racionalismo económico como lógica de elección de carrera y de graduación) son incuestionables, sobre todo para ciertos sectores sociales.

Retomemos los otros dos tópicos del documental: la pregunta en torno al valor de las credenciales universitarias en la sociedad actual; y la emergencia de la educación online.

Ambos temas aparecen como corolario del debate en torno a los altos costos de la matrícula. Si la pregunta de trasfondo en la primera parte es ¿cuál es el valor de ir a la universidad si un trabajo profesional no te garantiza salir de la deuda que asumiste cuando ingresaste a esa institución?, el documental presenta dos alternativas: primero, organizaciones que militan la formación autodidacta (como el caso de *UnCollege*, una fundación financiada por el CEO de PayPal que alienta a los jóvenes a abandonar la universidad con el objetivo de iniciar sus propias empresas o proyectos); segundo, la creciente oferta de educación online (particularmente centrado en las empresas que ofrecen MOOCs).

En ambos casos, el documental sigue la misma lógica: dedica una gran cantidad de tiempo a los argumentos de dichas alternativas para luego rebatirlas muy brevemente (aunque con contundencia, hay que concederlo) con algunos datos. Respecto de las organizaciones como *UnCollege*, la pregunta que recién aparece al final es ¿quiénes son los que se pueden dar el privilegio de descreer de la universidad como mecanismo de movilidad social ascendente? Una pregunta semejante se hizo Puiggrós en "De Simón Rodríguez a Paulo Freire" (2010) cuando criticaba la posición desescolarizante de Iván Illich. Más allá de la contraargumentación, la idea de que vas a obtener lo necesario afuera de la universidad es insistentemente repetida. Ello opera como clave de presentación de la información en esta película.

Respecto de las propuestas de virtualización de la educación superior que emergían en 2014 el documental es más crítico, y ofrece un

material interesante para revisitar luego de la experiencia de la pandemia, porque da cuenta de que la universidad es mucho más que la transmisión de contenidos especializados. El modelo de los MOOCs, sobre el cual se centra la película, termina siendo caracterizado como una visión de lo educativo en tanto que transmisión de información de manera unidireccional. Los resultados de esa apuesta aparecen en el documental y resulta interesante retomarlos.

Finalmente, me interesa agregar una cuestión respecto de cómo está planteada la construcción argumentativa en el documental. La película parte de problemas reales para gran parte de los sistemas universitarios del mundo, pero lo hace suponiendo que los sujetos eligen carrera y universidad a partir de un racionalismo económico. La realidad es más compleja y no puede ser el único modo de pensar el rol de la educación superior.

Actualmente existen discursos en la sociedad que son activamente hostiles a la universidad, que desconfían del pensamiento crítico, que creen que la educación no tiene ningún uso para fines sociales más amplios y, sobre todo, que rechazan la visión de que la educación superior es un derecho humano básico (cosa que tampoco está muy presente en la película, la cuestión de la educación como derecho) y como construcción de ciudadanía. Considero que una mirada analítica del documental debe tener en cuenta la ausencia de estos aspectos.

Hechas las críticas, es de destacar que el documental reflexiona sobre problemas actuales y hace críticas al respecto, lo cual es valorable. Retoma cuestiones interesantes como "la carrera por el prestigio" como mecanismo de reproducción de la institución, que puede ser retomado en clase a partir de Bourdieu; la tensión investigación/enseñanza (que está planteada desde Kant en adelante); también se puede retomar el clásico de sociología de la educación "la sociedad credencialista" de Collins para hablar de todo el sistema de credenciales y diplomas; se presentan experiencias educativas interesantes como la institución Deep Springs o como Cooper Union (la única institución de educación superior en EEUU que era gratuita hasta el año 2013); y vale destacar también los planteos respecto de los MOOCs y la virtualidad, donde se pone en primer plano que gran parte de la experiencia estudiantil es la sociabilización que se da en el marco de la institución. En este sentido, destacamos que puede ser un insumo que sirva para debatir sobre la universidad y pensar nuevas formas respecto de cómo ésta se puede vincular con la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Cho, S. H., Xu, Y., y Kiss, D. E. (2015). Understanding student loan decisions: A literature review. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 43*(3), 229-243.
- Hansen, W. L., y Rhodes, M. S. (1985). Student Debt Crisis: Are Students Incurring Excessive Debt? *Program Report,* 85-13.
- Li, W. (2013). The economics of student loan borrowing and repayment. *Business Review* Q, 3, 1-10.
- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires, Colihue.•

Andrés Santos Sharpe

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir

Mariana Maggio
Tilde Editora, 2022, 192 pp.

El campo universitario argentino ha sido estudiado a lo largo de los años desde distintas perspectivas y abordajes teóricos. Caracterizado por su complejidad, en la que intervienen diversos actores intra e interinstitucionales, las formas de habitar la universidad se han vuelto altamente heterogéneas a nivel de los sistemas, las instituciones y las prácticas de los sujetos.

En el año 2020, se suma un nuevo desafío a las universidades producto de la propagación mundial del Coronavirus SARS-CoV-2. Al igual que todas las esferas de la vida social, las universidades debieron modificar abruptamente sus prácticas y los modos de habitarla. La pregunta que se instaló fue: ¿cómo enfrentar las actividades académicas con los edificios cerrados?

En Argentina, la emergencia pública en materia sanitaria llevó a que la mayoría de las universidades públicas nacionales dispusiera el inicio o la continuidad -según el caso- de las actividades de enseñanza de manera virtual. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se presentaron como la principal alternativa para garantizar la continuidad pedagógica - académica.

La virtualización forzada de la enseñanza implicó cambios de diferente índole en el ámbito universitario. Sin embargo, muchos de los cuestionamientos y/o debates que cobraron mayor fuerza no emergieron en este escenario, sino que ya venían señalándose previamente; por ejemplo, las condiciones materiales y simbólicas de trabajo de las/os docentes, las innovaciones en las prácticas y/o propuestas de algunas/os docentes en pos de las demandas estudiantiles, etc.

Ahora bien, pasados los períodos de aislamiento y distanciamiento social preventivo obligatorio, hubo que pensar en el regreso a la presencialidad plena en las universidades nacionales.

En este complejo contexto Mariana Maggio presenta su libro titulado: *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*, a partir del cual invita a dialogar y repensar las prácticas educativas de manera colectiva. Destinado a todas/os las/os docentes de la universidad, con el foco puesto en la enseñanza y en las/os estudiantes como principales protagonistas, se plantea preguntas, propuestas y posibles respuestas para repensar cada asignatura como generadora de espacios, constructora de conocimientos, diálogos y debates actuales que integren a la sociedad, siendo la universidad parte constitutiva de la misma.

Desde una perspectiva sociológica las universidades constituyen un campo de lucha que tiene reglas propias, donde distintos actores contraponen sus intereses y hay varios capitales en juego (Bourdieu, 1988), lo cual permite comprenderla desde su complejidad y no como un todo homogéneo. Siguiendo a Krotsch (2001), el carácter complejo y fragmentado de la institución universitaria deviene de las

diferentes culturas disciplinarias y de sus características organizacionales, en la que conviven diversas tribus académicas que configuran las prácticas de trabajo, las formas de producción y relación con los conocimientos (Becher, 2001).

En este ámbito se desarrolla el trabajo de las/os docentes universitarias/os, en condiciones materiales y simbólicas diversas que excede la actividad de enseñanza. A la multiplicidad de actividades que devienen del ejercicio de la función de enseñanza en la universidad, se agregan aquellas vinculadas a las funciones institucionales de investigación y extensión y a las responsabilidades de gestión. Además, en estos últimos años, se sumaron los desafíos y exigencias de la virtualización de las actividades académicas.

Pensando en la reapertura de los edificios, sin desconocer la universidad como espacio de lucha, las condiciones de trabajo docente y el contexto de emergencia que conllevó a la virtualización, se hace necesario revisar ciertas prácticas que hasta este momento no habían sido cuestionadas.

En este libro, Maggio señala que el retorno a la presencialidad tiende a hacerse con la hibridación -atención simultánea de estudiantes remotos y presenciales- pero que, independientemente del formato que adopte, es indispensable repensar las prácticas de enseñanza para evitar la esclerotización –término tomado del campo de la medicina que refiere a la rigidez y al debilitamiento-, es decir, prácticas centradas en la transmisión, la comprensión y la aplicación de los saberes construidos.

Tal como menciona la autora, la virtualización acelerada que se dio en este contexto generó condiciones alteradas. Las dimensiones espacio temporales se desdibujaron, el curriculum tuvo que modificarse y la evaluación redefinirse ya que no lograba replicar los sistemas de control del aula física. A lo que se le podría sumar la extensión de la jornada laboral, la intensificación de problemas de salud y las variaciones en torno a la dimensión vincular con estudiantes, pares y con la construcción del conocimiento.

Por otro lado, este escenario nos demostró que a pesar de ser una situación sumamente difícil para las/os docentes, que en su mayoría tuvieron que readaptar sus propuestas de enseñanza y adecuarse a las TIC como herramientas de trabajo, hubo un importante grupo de estudiantes que pudieron retomar estudios, que a partir de la propuesta a distancia pudieron volver a la universidad. En palabras de la autora, "la fuerza de esta inclusión que se impuso en el cambio de condiciones es, al mismo tiempo, una clara evidencia de la expulsión que no mirábamos" (sección *El mundo*).

Es a partir de este inesperado contexto que algunas preguntas y reflexiones tomaron mayor fuerza y es el momento oportuno para repensarlas y tomar decisiones al respecto: ¿cómo nos enfrentamos a la reapertura de los edificios universitarios?, ¿qué vamos a modificar de nuestras prácticas de enseñanza?, ¿qué cuestiones son necesarias repensar, redefinir del ámbito académico?, ¿estamos priorizando a las/os estudiantes como destinatarias/os principales de nuestras propuestas?

Ante esto, y para no llegar a una esclerotización, Maggio propone *pegar un salto hacia adelante* que nos permita "entrar en un tiempo de invención y construir colectivamente prácticas de la enseñanza contemporáneas e inclusivas" (sección *El salto hacia adelante*).

En este punto, cobra especial importancia la propuesta que diseñemos como docentes. Es decir, más allá de replantearnos si las clases deben ser presenciales, virtuales o si es mejor que adopten un formato híbrido, lo que habría que pensar es qué propuesta estamos diseñando para las asignaturas de la que cada una/o forma parte. Independientemente del formato que adopten, la clave está en reflexionar sobre lo que proponemos, el motivo de cada actividad, el lugar que le damos al/la estudiante en la construcción de conocimientos, el rol de la universidad como parte del contexto social actual y el reconocimiento de las/os diferentes actores que intervienen en la toma de decisiones.

En palabras de la autora, "el corazón de la propuesta es la actividad que diseñamos. Esto es, lo que van a hacer nuestras/os estudiantes a lo largo de la cursada: imaginar, investigar, diseñar, crear y producir" (sección *La clase*). Lo anterior no debe implicar una sobrecarga en el trabajo docente, al contrario, se alienta a propuestas de trabajo colectivo, a redistribuir las tareas al interior de las cátedras acorde a la dedicación docente de cada cargo.

Por lo tanto, si el foco está puesto en la clase, en la propuesta y en la actividad, ¿qué tiene de especial el encuentro? En este libro, Maggio plantea que el encuentro debe ser una experiencia viva, un ámbito de creación en el que tengan lugar conversaciones valiosas; que no se centre en la explicación de la/el docente sino en lo que se puede construir junto con las/os estudiantes.

Entonces, dar un salto hacia adelante implica reconocer "la urgencia de analizar escenarios poniendo el foco en el modelo formativo y su sentido político, las perspectivas del conocimiento, las tendencias culturales, la

renovación de las perspectivas pedagógicas y metodológicas, las tramas vinculares y las condiciones institucionales" (sección *El mundo*).

Las/os invito a leer este libro no a modo de recetario donde encontrar soluciones sino como puntapié para reflexionar sobre sus propias prácticas. Déjense interpelar como docentes que habitan las universidades, permítanse hacerse preguntas, ser parte de estas discusiones y tomar lugar en estos posicionamientos. Pensar colectivamente forma parte de la respuesta, repensarnos juntos, toda la comunidad educativa, es lo que necesita la universidad.

En consonancia con lo que plantea la autora, apostamos a

> "Una universidad que comprende el momento de la historia en la que le toca vivir, que construye conocimiento original en sus aulas, en que la colaboración hacia adentro y hacia afuera es uno de sus rasgos centrales, en red y redes de universidades, justa en las que todos tienen las mismas chances de terminar, que insiste en retener, que se reinventa a medida que la historia cambia, no circunspecta". (Extraído del recurso web del libro).

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988). El interés del sociólogo. En P. Bourdieu (Ed.), *Cosas dichas* (pp. 108-114). Buenos Aires: Gedisa.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. •

Julieta Rodera

Universidad Nacional del Sur (UNS)

Transformar la universidad. Desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global

Josep Gallifa y Albert Sangrà
UOC Editorial, 2021, 228 pp.

El libro de Josep Gallifa y Albert Sangrà (2021), *Transformar la Universidad. Desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global,* sintetiza los resultados de un trabajo de investigación sobre las transformaciones vivenciadas en las instituciones de Educación Superior. En dicho estudio se consideran los recientes procesos de cambio y desarrollo estratégico de diferentes universidades de manera global, situando las preocupaciones abordadas en un momento histórico particular.

La investigación que se presenta en el libro ha sido realizada durante el binomio 2020 - 2021 y los aportes que brinda reflejan un aspecto especialmente tratado con los expertos entrevistados como ha sido el efecto de la pandemia por la COVID-19 en la educación superior. Encontramos definiciones que coinciden en señalar que la pandemia ha puesto de manifiesto retos y necesidades de cambio que, si bien ya existían, la urgencia ha acelerado. El primero de ellos consiste en los planteos, análisis y reflexiones a propósito de los procesos de digitalización en el marco de la virtualización forzada para garantizar la continuidad pedagógica, las estrategias híbridas con énfasis en la enseñanza y las necesidades de repensar la investigación y la extensión universitaria en esos términos. El segundo de ellos consiste en la valoración sobre otros aspectos en los que las universidades se han implicado fuertemente en ese contexto particular como la salud pública; el medioambiente; las consecuencias laborales y aspectos socioeconómicos de la pandemia; los vínculos personales; la salud mental y los cambios organizacionales, y los que tienen que ver con las consecuencias en los procesos subjetivos de la sociedad. Partiendo de estos puntos generales se reconoce el rol de las universidades, junto con otras instituciones, en cuanto a las contribuciones en materia de investigación y desarrollo tecnológico con impacto social para aliviar los efectos de la pandemia.

En relación con lo pedagógico, los autores enfatizan en la idea de que la pandemia "ha puesto en jaque a la educación superior, y con ella a la Universidad como su actor principal" (p. 20), interpelando sus prácticas, sus procesos y a sus comunidades. En este sentido, de forma inédita e inesperada la universidad ha tenido que adaptar un modelo de enseñanza completamente no presencial, remota y virtualizada a fin de intentar garantizar la formación a sus estudiantes. Si bien los autores reconocen que la respuesta ha estado a la altura, se anticipa que la educación superior universitaria debe estar preparada para otras eventualidades similares que implica cuestionar y reinventar sus modelos de enseñanza, su relación con el conocimiento, sus procesos de internacionalización, sus condiciones de organización y las posibilidades de incidir en la sociedad a la luz de

proyectos de investigación y desarrollo con impacto real en los territorios.

Es de destacar que el trabajo desarrollado por Gallifa y Sangrà no sólo se pregunta por las transformaciones en las universidades desde una perspectiva histórica, sino también sobre los condicionamientos actuales que diversifican orientaciones y modelos en la educación superior a propósito de la incorporación vertiginosa de las TIC en las propuestas de enseñanza como en los procesos de administración, gestión y vinculación institucional. Estos temas son expuestos a través de la convocatoria a profundizar esas relaciones desde miradas críticas y reflexivas que se alejen de posiciones tecno-céntricas e instrumentales. Al respecto cita:

> "En tiempos de exageraciones en torno al 'internet de las cosas', el papel de blockchain en las universidades, analíticas del aprendizaje" entre otros, querríamos empezar presentando una simple proposición: ¿cómo podemos continuar desarrollando perspectivas críticas y visiones alternativas de la tecnología en la Educación Superior?" (Castañeda, 2019, p. 18)

Como la propuesta es acercarse a "una mayor comprensión de un fenómeno que tiene diferentes aristas y que puede ser tratado desde distintas concepciones" (p. 50), el libro no refleja sólo un diagnóstico de las diferentes respuestas dadas por las universidades en el marco de los procesos de virtualización forzada, sino que invita a imaginar diferentes estrategias de futuro y a largo plazo, y estrategias planificadas que configuran diferentes modelos y experiencias de universidad.

La obra se estructura en tres grandes bloques. El primer bloque se corresponde con un profundo análisis histórico, europeo y anglosajón, acerca de la evolución y transformación de los modelos mediante los cuales se articularon las universidades desde sus orígenes, delimitando los siguientes: napoleónico, humboldtiano y de orientación al mercado. Esta situación ha posibilitado la construcción de interrogantes acerca de cuáles son las características actuales de las instituciones de educación superior, de las finalidades que persiguen y de las tradiciones que las conforman con la intención de reponer las oportunidades de cambio y transformación. Continuando con esta línea, los autores realizan una categorización acerca de las propuestas de cambio en las universidades a partir de la presentación de distintos apartados que mantienen relaciones entre sí y que dan cuenta conjuntamente de la necesidad de transformación de la Universidad.

El segundo bloque se sintetiza dentro de los retos y problemas para las universidades. Aquí es donde se recogen las distintas visiones que, a partir de once entrevistas en profundidad, expertos académicos delimitan un conjunto de tensiones a ser comprendidas y en el mejor de los casos resueltas, con el propósito de generar ideas para una transformación de la Universidad en direcciones democratizadoras. Los expertos entrevistados con visiones diferentes, de disciplinas distintas, con grados de experiencia universitaria diversos y de varios países se identifican también trabajando en sistemas de educación superior con características diferentes. Cada entrevista forma parte de un capítulo del libro. Los/as entrevistados/as y los temas tratados han sido los siguientes: Howard Gardner (Estados Unidos) problematiza la necesidad de entrelazar la misión con toda la experiencia formativa de la Universidad; Ronald Barnett (Reino Unido) aborda la importancia de identificar cuáles son los "bienes públicos" que cada universidad ofrece; Belinda Tynan (Australia, Singapur y Reino Unido) repone los cambios en la identidad de la Universidad por el compromiso con la industria; John Dewar (Australia y Reino Unido) analiza los retos para conformar universidades abiertas a las comunidades que las rodean; Francesc Pedró (Latinoamérica y Europa) se interroga sobre los modos de hacer efectiva la equidad en la educación superior; Laura Czerniewicz (Sudáfrica) desarrolla las oportunidades de liderar y promover cambios en las políticas reguladoras; Gregory Payne (Estados Unidos) imprime en su participación la relevancia de potenciar las artes liberales y el pensamiento crítico en las instituciones universitarias; Josep Eladi Baños (España) retoma aspectos relacionados con la formación del profesorado universitario con los nuevos modelos pedagógicos; Tian Belawati (Indonesia y Asia) precisa cuestiones acerca de la importancia de los proyectos de investigación y su necesario impacto en las condiciones de vida de las personas; Jon Altuna (España) estudia los procesos de Innovación con ofertas más radicales y disruptivas; Martha Cleveland-Innes (Canadá y Países Escandinavos) presenta la temática de los nuevos liderazgos para promover cambios en un mundo muy complejo, lleno de desafíos y presiones.

El tercer bloque presenta una interpretación de las entrevistas a partir de la estrategia metodológica del análisis del discurso. Las respuestas brindadas por los/as entrevistados/as permitieron a los autores "contrastar y confirmar que las universidades son, en todo el mundo, instituciones muy diversas y, por lo tanto, los retos que han de afrontar están condicionados por esta gran diversidad" (p. 191). A su vez, han permitido categorizar cuatro grandes formas de entender las transformaciones en la Universidad: la transformación en los métodos de enseñanza/aprendizaje, la transformación en relación con el conocimiento, la transformación en la organización, en las relaciones y

los valores, y la transformación para satisfacer las necesidades de formación de las personas. Todas ellas son descritas en sus niveles macro, meso y micro, y permitieron comprobar que existen relaciones entre estos tipos de transformación, las motivaciones para llevarlas a cabo y las tensiones que ha supuesto la crisis por la COVID-19 y sus consecuencias.

Transformar la universidad. Desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global de Josep Gallifa y Albert Sangrà es un libro muy interesante para aquellos interesados en el futuro de la educación superior. Los autores abordan temas como la digitalización de la educación, la innovación educativa, la diversidad cultural y la sostenibilidad, entre otros. Asimismo, resulta interesante el abordaje de los procesos de internacionalización de la educación superior donde proponen no sólo la movilidad de estudiantes y docentes sino el fortalecimiento de la colaboración en investigación, el desarrollo de programas conjuntos y el reconocimiento de titulaciones internacionales.

Bibliografía

- Castañeda, L., & Selwyn, N. (Eds.) (2019). *Reiniciando la Universidad: Buscando un Modelo de Universidad en Tiempos Digitales*. Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Gallifa, J. & Sangrà, A. (2021). *Transformar la universidad. Desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global*. UOC Editorial. •

César Martín Barletta
y Eugenia Olaizola

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

La privatización de la universidad en América Latina y El Caribe

Fernanda Saforcada, Daniela Atairo y Lucía Trotta
CLACSO - IEC-CONADU, 2022, 108 pp.

El libro *La privatización de la universidad en América Latina y El Caribe* se enmarca en la Biblioteca "Que se pinte de pueblo", de coedición de IEC-CONADU y CLACSO que busca abordar diferentes temáticas en pos de un proyecto de democratización de la Universidad en América latina y el Caribe. En esta biblioteca que ha publicado ya otros volúmenes, realizan aportes autoras y autores como Damián Del Valle, Daniela Perrotta, Esther Levy, Glenda Morandi. Se trata del análisis en torno las universidades de la región desde distintos ángulos de su complejidad, con un lenguaje accesible para poner en el centro de la agenda universitaria temas primordiales como la comprensión de la universidad como un espacio de construcción de horizontes de sentido, la formación docente universitaria como eje de relevancia de las políticas públicas y académicas, los problemas centrales de la internacionalización de la educación superior y las formas cada vez más complejas y amplias de privatización del ámbito educativo superior.

"La privatización de la universidad en América Latina y El Caribe" es el primero de

la colección. Esta compilación se propone desarrollar y analizar dimensiones y tendencias de los procesos de privatización en los sistemas universitarios, indicando que 2 de cada 3 universidades son privadas en América Latina y el Caribe y señalando el impacto y relevancia que gana el tema cuando la mayoría de les estudiantes se forman bajo los intereses y perspectivas de los sectores propietarios de la Educación Superior Universitaria.

Las autoras Fernanda Saforcada, Daniela Atairo y Lucía Trotta en la introducción se posicionan desde la declaración de la CRES 2008 y 2018 donde se declara y se ratifica a la Educación Superior como un bien público y social, un derecho humano universal y un deber del Estado. En ese marco tienen el objetivo de "aportar al debate público y al desarrollo de estrategias y políticas que se propongan por un lado la democratización de la universidad y la garantía de este derecho y por el otro que la educación superior tenga como horizonte la construcción de sociedades justas y de pueblos soberanos" (p.14).

En el primer capítulo "La privatización de la universidad latinoamericana: viejas tendencias, nuevas modalidades", Trotta presenta diferentes variables de análisis que permiten caracterizar a América Latina y el Caribe como un región hiperprivatizada, como así también identificar modalidades y tendencias de la actualidad. Retoma variables clásicas como la participación en la matrícula, la oferta institucional, la estructura del gasto y la distribución de graduades. En todas estas variables, más allá de la heterogeneidad de los países de la región, la autora identifica una tendencia común. En el siguiente apartado del capítulo realiza una historización de los procesos que configuraron este sistema hiperprivatizado. Para ello retoma los aportes de Daniel Levy (1986) y su caracterización de "olas" de expansión del sector privado. Luego con la premisa de la necesidad de complejizar e historizar la mirada busca dar cuenta de la multidimensionalidad de la privatización, mercantilización y comercialización de la Educación Superior en la actualidad. En ese marco identifica tres tendencias que se potenciaron en la pandemia: financiamiento a la demanda, captación de decisión pública del sector privado y la educación como un mercado altamente rentable, específicamente por el crecimiento de la oferta de educación virtual. Trotta concluye señalando la creciente porosidad entre lo público y lo privado que tensiona la función social de las universidades públicas y pone en cuestión la materialización del derecho a la educación superior.

En el capítulo número 2 "Los organismos internacionales y la política mundial orientada a la participación privada en el sector educativo. Suma de amenazas contra el derecho a la educación" del Observatorio Latinomaericano de Políticas Educativas (OLPE), se describe la tendencia mundial de naturalización de la participación del sector privado empresarial en el diseño de la política pública educativa y en la prestación de servicios educativos. Los sectores privados participan en la toma de decisiones con alcance en la gestión pública y en la construcción de agendas limitando el sentido de gratuidad y acceso universal del derecho a la educación, desdibujando así su función de construcción de integración y equidad. También se señala que la problemática se profundiza porque todos los gobiernos de la región han llevado adelante Alianzas Público-Privadas donde se subcontratan servicios educativos. Esto se convierte en un arma de doble filo donde se desvaloriza lo público con una narrativa

culpabilizante y se le otorga financiamiento público para el sostenimiento de los privados. Estas Alianzas P-P se llevan adelante en un contexto en el que lo educativo es uno de los ámbitos donde el mercado más puede crecer, profundizando así los modelos de servicios educativos de franquicias internacionales. El Observatorio identifica a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) como una constructora de una disputa artificial entre los diferentes niveles educativos, en conjunto con los históricos organismos internacionales como el Banco Mundial y el BID, conformando " (...) un gobierno global que se legitima de manera endogámica, como casi naturales en política educativa" (p. 56).

En el capítulo 3 "Tendencias de privatización de la educación superior en la pandemia: el papel de los organismos internacionales y los agentes tecnológicos en América Latina y el Caribe", Atairo describe cómo a partir de la educación virtual y a distancia forzada, incluso las instituciones educativas más tradicionales debieron recrear sus funciones y modalidades. También señala que el acceso a la educación superior se ha complejizado porque requirió el acceso a dispositivos, conexión y espacios propios para el estudio, conformándose así un nuevo obstáculo para el ejercicio de la educación superior como derecho. Esta situación implicó una profundización de las desigualdades estructurales: a la brecha del acceso se le sumó la brecha digital, en un contexto de consolidación y profundización de los procesos de privatización y mercantilización de la Educación Superior. En ese marco la autora plantea que estas tendencias globales en el contexto de los sistemas de educación superior de la región supuso la tensión de la efectivización de la educación superior como bien público y social, como un derecho humano universal y un deber del Estado. Además, se señala que en este contexto emergió el discurso del "salvataje financiero", la autora indica que durante la pandemia organismos internacionales como el BID recomendaban el financiamiento tanto a la oferta como a la demanda y a través de propuestas presentadas como de inclusión educativa se financió desde el sector público al sector privado. Dejando en evidencia "(...) la fragilidad del proceso de ampliación del acceso a la educación superior sobre la base de la expansión en sistemas privatizados y mercantilizados en sociedades profundamente desiguales" (p. 66). Además la autora describe el proceso por el cual a partir de alianzas público-privadas y la Educación a Distancia empresas como Microsoft y Google junto con los organismos internacionales fueron protagonistas de la aceleración de los procesos de privatización de la políticas públicas preexistentes.

Saforcada, en el capítulo 4, identifica dos procesos significativos que se dieron en la educación superior en América Latina en las últimas décadas. Por un lado, una expansión que implicó incremento de la matrícula, multiplicación de instituciones y diversificación de carreras y niveles; por otro lado, un contexto de hegemonía neoliberal donde se precariza a las instituciones y se construye la necesidad de financiamiento privado, como así también la ampliación del mercado. Como consecuencia, el sector privado universitario se expandió de forma acelerada y el sector público se volvió más poroso a los intereses del mercado. De esta manera la región se caracteriza por una educación superior hiperprivatizada: en algunos países las tendencias se pudieron contener, pero en ningún caso detener. La autora lo evidencia con datos cuantitativos

determinantes: más de la mitad de les estudiantes de educación superior se encuentran en el sector privado y 2 de cada 3 universidades son privadas. Recuperando a Verger, Saforcada delimita que en la región la mercantilización de la educación superior implica tres dimensiones constitutivas: la privatización, liberalización y comercialización. Y en este marco la autora señala tres puntos nodales para analizar desde una perspectiva política estos procesos: a) las políticas públicas de privatización: políticas que de manera directa o indirecta fortalecen al sector privado y/o mercantilizan el sector público; b) el borramiento de las fronteras entre lo público y lo privado, compuesto por una dimensión material con la transferencia de de recursos y por una dimensión simbólica entendiendo a ciertas formas privadas de educación privada como públicas; y c) las influencias, lobbys y acciones de privatización, la capacidad de incidencia de las universidades privadas en la política pública, con fuentes de poder y actores diversos. Para finalizar, Saforcada plantea que los desafíos frente a la privatización no sólo ponen en juego a los sistemas universitarios, sino que también pone en tensión el rol de la universidad en la sociedad y, por ende, su capacidad de incidencia en la política pública disputando así el sentido de la educación como un derecho o como un servicio. En este marco la autora presenta la necesidad de radicalización de lo público en pos de construir sociedades más justas e igualitarias comprendiendo a la educación como un derecho y al conocimiento como un bien común.

En este libro las autoras realizan un radiografía de la educación superior en América Latina y el Caribe no solo recuperando los análisis preexistentes sobre la hiperprivatización en la que se encuentran los sistemas, sino profundizando en el análisis y actualizándolo teniendo en cuenta el impacto de la pandemia y la virtualización de la educación. Les recomiendo su lectura porque presentan nuevas miradas para seguir pensando a la educación superior hoy en un marco de derecho humano universal que los Estados deben garantizar.

Referencias bibliográficas

• Levy, D. (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press. •

Camila Del Tufo

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Acerca de los dibujos

Pocos días antes de elegir las obras para esta exposición, volví a abrir un libro de Clarice Lispector, *Un soplo de vida (Pulsaciones)* que había subrayado, antes de la pandemia. En la lectura comencé a apropiar, cambiar, agregar, quitar palabras al texto marcado, para permitirme aun preguntar ¿por qué pinto?

…de cómo quedan los labios que están a punto de ser besados.

¿Pintar? ¿Existe por sí mismo? No. Es apenas el resultado de una cosa que pregunta. Pintar es un interrogante.

¿Estaré desviando el curso de un rio? Debo confiar en ese rio caudaloso y abundante. Hablo en voz baja.

Cultivo la paciencia hasta ver al fruto caer por su propio peso. Quisiera dar espirales en el aire. Mi lucha es la materia prima y la imposibilidad de exceder el lenguaje. Lo bueno y lo malo me perturban. Cuando caigo, la raza humana cae en mí también.

Permiso amigo, déjame pasar. El instante ya está hecho de fragmentos. Pinto y me libero de mí, así puedo descansar. El instante es de golpe. Extraigo mis imágenes de la noche absoluta. Aparecen de forma inopinada. Cuando estoy demasiado sola uso cascabeles en los tobillos y en las muñecas. Sé hacer en mí una atmósfera de milagro.

Pinto para encontrar en el agujero negro de la noche cristales cantantes.

Soy el tipo de los sin tipo. Soy el atrás del pensamiento. El cielo alto puede bajar y envolverme y mis alas volarán en nieblas espesas de azul.

Diana Aisenberg
https://www.dianaaisenberg.com.ar/

Las flores se abrirán en la noche

Las flores se abrirán en la noche –en esta noche llena de estrellas– para quien merece su mirada; antes del amanecer, cuando mueren. La imagen es una advertencia sobre la vanidad de la vida, de la efímera belleza, de lo inexorable del tiempo, para el desengaño. Diana, desde la etapa jerosolimitana, se ha detenido en lo fugaz de la luz, en aquello que aparece y desaparece rápidamente, en comprender la pintura como acechanza de aquello que va a ocurrir por la mirada. La flor silvestre nace para el sueño, mientras el alma dormida despierta en la contemplación de la muerte. Único instante, entonces, es el despertar.

*

Los motivos en la obra de Diana, regresan en el tiempo, en su preciosismo oculto de símbolo. Los cisnes de Diana vuelven a desplegar sus alas. Pitágoras incluye en las transmigraciones del alma, aquellas de los poetas muertos en los

cisnes. Cantan antes de morir, dicen los textos antiguos, por ello creían que era el animal de Apolo. Así, en la décima de Quevedo: "Bien pensará quién me oyere / viendo que he llorado tanto / que me alegro agora y canto / como el cisne cuando muere". Rubén Darío prefirió pensar al cisne de canto wagneriano, metáfora del poeta, como la nave que salva a los náufragos, una simple necesidad modernista. El cisne crepuscular en la pintura de Diana se libera de los anillos de oro. (Charles de Kay, en BirdGods, comenta que el cruzado rey Edward I, juraba sobre dos cisnes con redes doradas a comienzos del siglo XIV).

*

Animales del crepúsculo. El búho y la lechuza protectores, guardianes de la noche que pueden ver las almas que permanecen en la tierra (Diana ha preferido antes pintar los cielos y las niñas en esos cielos con los diamantes y los peces). Kitsune, el zorro, es uno de los espíritus de los bosques y mensajero de Inari; adquiere, si lo desea, la forma de una mujer joven. Diana reúne al zorro rojo y a la mujer pelirroja, autorretrato ideal del abrazo del espíritu con su forma elegida. No son estos solitarios zorros grises, rojos, incluso uno rosado con el pelaje azul en las patas, los del Occidente religioso, asociado a la malicia y astucia, a lo demoníaco. Uno de los zorros se defiende en la nieve de algo o alguien que no es representado. Es ese instante de la medianoche cuando algo más está vivo, como el zorro del poema de Ted Hughes que acerca su hocico frío a las hojas y ramas caídas.

*

La vela apagada en la noche rara vez se enciende en la mañana. •

Roberto Amigo

Texto extraido de "Aisenberg por otros", disponible en el blog de la ilustradora

Pensamiento Universitario

www.pensamientouniversitario.com.ar
universitariopensamiento@gmail.com
@PensamientoUni3