

Taller de Sociedad y Vida Universitaria

Ciclo de Inicio Universitario
3ª edición

Universidad
Nacional
de José C. Paz

COLECCIÓN MORRAL DE APUNTES

Taller de Sociedad y Vida Universitaria

Taller de Sociedad y Vida Universitaria

Ciclo de Inicio Universitario

3° edición

Universidad Nacional de José C. Paz



Colección **Morral de Apuntes**

Taller de sociedad y vida universitaria - 3a edición para el alumno - José C. Paz :
Edunpaz, 2019.

176 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-4110-40-4

1. Estudiante Universitario. I. Título.

CDD 378

3ª edición, diciembre de 2019

© 2019, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731 -

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina

© 2019, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISBN: 978-987-4110-40-4

Universidad Nacional de José C. Paz

Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**

Vicerrectora: **Silvia Storino**

Secretaría Académica: **Paula Zabaleta**

Subsecretaría de Asuntos Académicos: **Laura Pitman**

Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante: **Luciana Aguilar**

Secretaría General: **María Soledad Cadierno**

Director General de Gestión de la Información y Sistema de Bibliotecas: **Horacio Moreno**

Jefa de Departamento Editorial: **Bárbara Poey Sowerby**

Diseño de colección: **Amalia González**

Arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

Publicación electrónica - distribución gratuita



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Taller de Sociedad y Vida Universitaria

Objetivos específicos

- Conocer el funcionamiento cotidiano de la universidad a la que se ingresa.
- Incorporar estrategias y habilidades propias del estudio en ámbitos académicos.
- Comprender el funcionamiento de la universidad, su gobierno, la participación de la comunidad universitaria y la organización de las distintas secretarías y direcciones.
- Iniciar o profundizar –según sea el caso– la alfabetización digital en función de las demandas académicas propias de la vida universitaria.
- Analizar la relación entre el derecho a la educación superior y la ampliación de ciudadanía.
- Interpretar el contexto social de creación de las universidades del Conurbano Bonaerense.
- Valorar la participación de los estudiantes en el marco de los cuerpos colegiados universitarios.
- Comprender la relación que existe entre ciencia, tecnología y sociedad.

Programa

Unidad 1

El inicio de la vida universitaria; perspectivas y desafíos. Nuevas demandas y exigencias en el estudio. Organización del tiempo. Prácticas de lectura y escritura en contexto de estudio. Desarrollo de estrategias de búsqueda de información vinculada a la carrera elegida. La alfabetización digital en contexto académico. Herramientas informáticas para la presentación de información. Pautas para el uso del correo electrónico y otras herramientas interactivas. ¿Cómo nos comunicamos? El sitio de la UNPAZ. Modos de acceso a información relevante en la Universidad.

Unidad 2

La propuesta académica de la UNPAZ. Campos de desarrollo profesional. Roles profesionales. Información sobre carreras, materias y correlatividades. Incumbencias de los títulos. Rutinas asociadas al calendario académico. La universidad por dentro. Servicios de la institución universitaria. Organizaciones gremiales. Becas. Tutorías. Orientación. Gobierno de la universidad: participación de los distintos estamentos de la comunidad universitaria. Secretarías, direcciones y departamentos.

La universidad y su relación con el territorio; la función de producción de conocimiento para la sociedad actual. Relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Política científica y soberanía. Universidad y tecnología.

Unidad 3

La universidad, pasado y presente. El rol social de la universidad. La expansión del sistema universitario y las políticas de inclusión. Universidad y ciudadanía. Las universidades del Conurbano Bonaerense y el territorio. El derecho a la educación superior.

Carta de bienvenida

Estimados y estimadas ingresantes:

Con gran alegría les damos la bienvenida a la Universidad Nacional de José C. Paz, institución nacional, pública y gratuita que abrió sus puertas a los estudiantes en el año 2011 y hoy los recibe expectante y comprometida con el proceso formativo que están por iniciar. Expectante, porque todas y todos los que trabajamos en la UNPAZ estamos interesados y dispuestos a ayudarlos a efectivizar el derecho a la Educación Superior, y comprometida, con la sociedad y con ustedes en particular, porque hacemos el mayor esfuerzo por ofrecerles una propuesta académica de calidad, que los ayude a transitar este nuevo desafío con entusiasmo y responsabilidad.

Hasta hace algunos años, quienes vivían en esta región del conurbano debían realizar un largo viaje para acceder a estudios universitarios. El camino era solitario, no solo por la distancia, sino también por la circunstancia de tener que estudiar en un lugar que, al principio, resultaba extraño, que contemplaba las necesidades de los alumnos, pero no siempre de todos, y mucho menos de quienes venían de lugares más alejados.

Hoy contamos con una Universidad que no solo está cerca, sino que despliega un proyecto sólido y con impulso de futuro. Venimos creciendo de manera sostenida en cuanto a oferta de carreras de grado y pregrado, matrícula de estudiantes, planta docente e infraestructura. Hemos consolidado una comunidad académica comprometida con la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Desde octubre de 2015 la UNPAZ funciona con la plena autonomía que le confiere la Constitución Nacional y cuyo carácter democrático garantiza la

elección de sus autoridades de manera periódica, con participación de todos los estamentos o claustros: los graduados, los docentes, los trabajadores no docentes y también, por supuesto, ustedes, los estudiantes.

Quienes formamos parte de esta casa de altos estudios entendemos que nuestra Universidad debe ser un espacio comprometido con su territorio, es decir, que participe activamente del entorno sociocomunitario y haga parte a su pueblo de la vida universitaria. En este sentido, estamos convencidos de que la Universidad debe ser inclusiva y esto implica no solo ofrecer la posibilidad de ingresar a una carrera sino también de desplegar todas nuestras energías para que puedan graduarse en un plazo razonable, de acuerdo al programa de cada carrera. Responsabilidad que, por supuesto, es compartida entre autoridades, docentes y estudiantes. Solo así, aportando cada uno su granito de arena, podremos garantizar un derecho que históricamente ha sido vulnerado para nuestra población: el derecho de ustedes a la educación superior y el de la comunidad a beneficiarse del conocimiento de los profesionales que, con su esfuerzo, contribuyó a formar. Esperamos que este camino que hoy eligen iniciar en la universidad pública los conduzca a convertirse en profesionales con nivel académico y responsabilidad social, comprometidos con los valores democráticos y la cultura nacional y latinoamericana en la que estamos inmersos.

Desde la UNPAZ, haremos todo lo que esté a nuestro alcance para acompañarlos en este recorrido porque hemos soñado con el presente de nuestra universidad y nos proyectamos a seguir creciendo con cada uno de ustedes.

Los saludo afectuosamente y les deseo todo lo mejor para esta etapa formativa que comienzan.

Darío Exequiel Kusinsky

Rector

Índice

Unidad 1	17
1. Aprender a ser estudiante universitario	19
1.1. Organización del tiempo y técnicas de estudio	20
1.1.1. ¿Qué significa estudiar?	21
1.2. Técnicas de estudio	25
1.2.1. ¿Qué diferencia hay entre atención y concentración?	26
1.2.2. ¿Cuáles son las causas que suelen provocar nuestra distracción?	27
1.2.3. Toma de apuntes en clase	28
1.3. El sitio de la UNPAZ	30
1.4. ¿Cómo nos comunicamos?	31
1.4.1. ¿Qué es un PowerPoint?	31
1.4.2. El correo electrónico	32
1.5. A modo de cierre	33
Unidad 2	39
1. Finalidad y funciones de la universidad	42
1.1. La universidad como espacio institucional del conocimiento	43

1.2. Ciencia, tecnología y sociedad	44
2. La Universidad Nacional de José Clemente Paz	46
2.1. El acceso a la universidad: el Ciclo de Inicio Universitario (CIU)	47
2.2. Tipo de organización de la UNPAZ	49
2.3. Las carreras y sus planes de estudio	50
2.4. Inscripciones	51
3. La universidad por dentro	52
3.1. Las secretarías	52
3.2. Servicios de la institución universitaria	54
3.2.1. Biblioteca Central y gestión de la información	55
3.2.2. Orientación	55
3.2.3. Becas	56
3.2.4. Régimen de tutorías	58
3.2.5. Espacio de orientación y derivación ante situaciones de violencia de género	59
4. Participación política en la universidad	59
4.1. Gobierno de las universidades	59
4.2. Actores principales de la educación universitaria	60
4.3. Órganos de gobierno de la UNPAZ	62
4.4. El ejercicio de la democracia representativa en la UNPAZ	65

Unidad 3 **87**

1. La universidad: pasado y presente	90
1.1. La universidad en Argentina	90

1.1.1. Los orígenes	90
1.1.2. La Reforma Universitaria de 1918	92
1.1.3. La universidad durante el primer peronismo	95
1.1.4. La creación de universidades privadas (1955-1958)	99
1.1.5. El Plan Taquini (1971-1973)	100
1.1.6. La universidad durante la última dictadura (1976-1983)	102
1.1.7. La recuperación de la democracia	103
1.1.8. De la década de 1990 a la actualidad	103
1.1.9. Mujeres y educación superior en Argentina	106
1.2. La autonomía universitaria	106
1.2.1. La autonomía universitaria en Argentina	108
2. Expansión del sistema universitario argentino	109
2.1. El rol social de la universidad	109
2.2. La universidad en el Conurbano Bonaerense	110
2.3. El rol del Estado en el acceso a la universidad	112

Bibliografía **161**

Bienvenida

Bienvenidos al módulo de estudio correspondiente al Taller de Sociedad y Vida Universitaria a través del cual se los invita a conocer a la universidad de manera general y a la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), en particular. La propuesta es acompañarlos a transitar el camino que los ayudará a convertirse en estudiantes universitarios.

Les propondremos recorrer la historia de la universidad, analizar sus cambios y pensar por qué hoy ustedes tienen asegurado el derecho a estudiar en una universidad pública y gratuita. También iremos analizando las cuestiones necesarias para que puedan convertirse en estudiantes que integran la comunidad académica de la UNPAZ. Para alcanzar estos objetivos, en este documento encontrarán lecturas que los ayudarán a reflexionar y debatir entre compañeros y con los docentes. El trabajo continúa en el Aula Virtual del taller dentro del Campus Virtual de la UNPAZ.¹ Allí encontrarán la misma distribución de unidades que aquí. De esta forma, en cada pestaña hallarán una serie de actividades y lecturas complementarias para seguir reflexionando. **El docente a cargo de la comisión les irá indicando cuáles de esas actividades y lecturas tienen carácter obligatorio.**

Nuevamente les damos la bienvenida a esta nueva etapa como estudiantes de la UNPAZ.

1. Recuerden leer la Resolución N° 187/18 del sistema de educación a distancia de la UNPAZ (SIED), disponible en https://campusvirtual.unpaz.edu.ar/pluginfile.php/8845/block_html/content/Reglamento%20SIED%20RCS%20187-18.pdf

Unidad 1

1. Aprender a ser estudiante universitario

Los ingresantes a la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ) expresan una diversidad que nos enorgullece. Muchos de los que inician el Ciclo de Inicio Universitario (CIU) han finalizado sus estudios secundarios hace un tiempo, muchas son mujeres trabajadoras con hijos, otros son jóvenes que también trabajan o buscan empleo. Unos y otros se animan a comenzar o retomar sus estudios como una forma de profesionalizarse para ampliar sus opciones laborales, para crecer personalmente y para aportar a la sociedad en la que viven.

En esta unidad les proponemos algunas herramientas que les permitirán enfrentar la tarea de constituirse en estudiantes universitarios. Decimos constituirse porque un estudiante no nace. Se va haciendo a partir de distintos procesos colectivos e individuales: de tareas y actividades que realiza asiduamente, de los tiempos que le dedica a las prácticas de estudio, de las vinculaciones que realiza con sus profesores, con sus compañeros. Estudiar no es una capacidad innata ni un talento natural; es una práctica que se aprende y por lo tanto que se enseña. Muchas investigaciones demuestran que precisamente hacerse de estas prácticas marca la diferencia a la hora de lograr avanzar en los estudios universitarios. Modos de leer y escribir, modos de comprender, de hablar, que no son patrimonio de unos elegidos o talentosos sino producto de enseñanzas, interacciones, conocimientos que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra escolaridad y a veces en nuestras familias y trabajos.

Estudiar supone ciertos hábitos y habilidades, de los cuales habrá que mejorar algunos, modificar otros y adquirir otros. Todos ellos pueden ser aprendidos. Desde lo más simple hasta lo más complejo, atravesaremos este camino juntos, con la confianza en que todos podemos aprender si tenemos las condiciones necesarias para lograrlo.

1.1. Organización del tiempo y técnicas de estudio

Es muy importante tener en cuenta que cada universidad posee sus propias particularidades. Y así como cada universidad es diferente, lo mismo pasa con los estudiantes. No hay “recetas” para llegar a ser “el estudiante ideal”. A cambio, les proponemos conocer algunas herramientas que les permitan afrontar los estudios de la mejor manera posible.

Cada ingresante deberá construir un modo singular de ser estudiante universitario, capaz de asumir de forma responsable la decisión de estudiar en una institución pública y gratuita. Este compromiso requerirá dedicar mucho tiempo a la universidad, lo que supone dejar de hacer otras cosas; también concentrar esfuerzos en la lectura, en la resolución de las actividades indicadas por los profesores y en la asistencia a las clases. Llegar a ser un estudiante supone también integrarse a una institución que comparte ciertos modos y procedimientos comunes. Ser parte de la vida cotidiana de esta comunidad a partir de conocer cada espacio de la universidad para poder acudir a ellos en los momentos que creamos conveniente. No menos importante, ser estudiante universitario implica incorporarse a la vida política universitaria aportando participación en las diversas instancias que existen, sumando la propia voz para mejorar y para crear lo que sea necesario.

La universidad es un espacio abierto y democrático en cuanto a las posibilidades de participación, por lo que exige mayor responsabilidad y protagonismo por parte de los estudiantes.

1.1.1. ¿Qué significa estudiar?

La decisión de estudiar implica necesariamente haber elegido una carrera y no otra. A su vez, otra gran elección es hacerlo en una universidad pública como es la UNPAZ. Estas decisiones pueden derivar en nuevas preguntas: ¿estamos seguros de la carrera elegida? ¿Cómo combinaremos el tiempo de estudio con nuestra vida familiar? ¿Cómo nos organizaremos para estudiar y trabajar? ¿De qué manera podemos criar a nuestros hijos y, a la vez, estudiar?

Para todas esas preguntas, no tenemos respuestas inmediatas. Pero comencemos acercándonos a algunos de los significados que la Real Academia Española (RAE) –que es la institución que regula las normas de escritura–, le otorga al término “estudiar”: “ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender una cosa; cursar en las universidades o en otros centros docentes; observar, examinar atentamente”.

El acercamiento al estudio es progresivo, lo nuevo se integra con lo conocido y, en este camino, es necesario ampliar e incorporar estrategias y habilidades vinculadas a la lectura y la escritura en contextos académicos, propias del ámbito universitario. La tarea de estudiar requiere que reflexionemos sobre nuestros modos de hacerlo.

Un primer ejercicio es pensar qué conocemos sobre nuestra propia manera de estudiar y aprender; es decir, reconocer cuál es nuestro estilo de estudio, qué mecanismos facilitan el propio aprendizaje, cómo comprendemos las consignas dadas, si somos capaces de leer un texto de principio a fin sin distraernos, el tiempo que le dedicamos a esta tarea, los lugares que utilizamos para hacerlo, etc.

El segundo ejercicio es poder realizar acciones que nos permitan regular el propio aprendizaje. Aprender a ser estudiante universitario es una tarea que debe sostenerse y requiere planificar condiciones para que se puedan producir aprendizajes más complejos, autónomos y que nos posibiliten construir protagonismo y participación como estudiantes en nuestros propios procesos de aprendizaje.

Aquí aparece eso que podemos conocer como hábitos de estudio: desde elegir el lugar y la hora para estudiar hasta reconocer qué estrategias nos permiten

abordar de mejor manera los contenidos; ciertos modos de leer y escribir son importantísimos a la hora de comenzar los estudios universitarios.

Recordemos algunos facilitadores para el estudio:

- **Conformar grupos de estudio:** compartir las experiencias con otras personas que están en la misma situación de ingresantes a la universidad, nos permite la interacción y cooperación y, por lo tanto, un accionar colectivo a la hora de resolver un trabajo u organizar los contenidos de un examen. Seguramente los agrupamientos surgirán en forma espontánea a partir del conocimiento del resto de los estudiantes. El trabajo en grupos requiere del esfuerzo de aceptar a los demás pero, sobre todo, resulta muy beneficioso cuando se miden los resultados de esos encuentros. Compartir con compañeros el estudio constituye una de las mejores estrategias para sostenerse en la cursada; las dificultades se enfrentan mejor acompañados por otros que nos apoyan y nos ayudan.

- **Definir los espacios:** el lugar de estudio variará según cada estudiante. Es importante conocer los lugares de la universidad que están particularmente destinados a esta actividad, como por ejemplo, la biblioteca. No hay una regla única para elegir el mejor lugar para estudiar; algunos necesitan espacios luminosos sin distractores como la televisión, la radio, la computadora, el celular. Otros y otras, en cambio, necesitan estar en un ambiente que conserve el ruido y el movimiento cotidiano. Algunos prefieren estar en ambientes solitarios, otros prefieren la compañía. A medida que avanzamos en la carrera, los vínculos con nuestros compañeros se afianzan y solemos estudiar juntos. No hay un único espacio ideal y las más de las veces adaptamos lo que tenemos a nuestras necesidades; si tenemos hijos no es tan sencillo que nos dejen la cocina o la habitación para el estudio; es por ello que el espacio de la universidad siempre es una buena opción para estudiar lo que nos indica que no solo tenemos que pensar en el espacio sino también en el tiempo dedicado a esta actividad. Lo que es importante es tener en cuenta que vamos a necesitar pensar estas cuestiones, el estudio necesita un tiempo y un espacio para realizarse, de lo contrario no lograremos los aprendizajes necesarios para avanzar en nuestras carreras.

• **Organizar los tiempos:** la organización dentro y fuera de la universidad es compleja y requiere de una adaptación. La libertad que generan los estudios universitarios, requiere de una actitud autónoma por parte de los estudiantes para seguir los temas que se ven en la cursada. Es muy común, al principio, llegar a los exámenes habiendo acumulado temas sin estudiar. La organización de los tiempos forma parte de nuestro aprendizaje como estudiantes, porque aprendemos en la medida en que adquirimos experiencia. Por ejemplo, cumplir con las actividades cotidianas como el trabajo y/o el cuidado de la casa o de los hijos deberá combinarse con la decisión de enmarcar momentos exclusivos para leer el material de las asignaturas o realizar ejercicios propuestos y, de esta manera, no llegar a las clases sin saber qué temas se están tratando. Para una mejor organización del tiempo, muchas veces es recomendable que usemos agendas personales para que podamos distribuir en la semana nuestras actividades. La elección de estudiar obliga a renunciar a tiempos de ocio, de encuentro con amigos, salidas, o nos exige ayuda en las tareas cotidianas que asumimos en el cuidado de familiares, por ejemplo. Todos estos temas merecen ser charlados en el grupo familiar de manera de encontrar, entre todos, las mejores soluciones a estas cuestiones.

• **Adquirir los materiales y recursos para el estudio:** cuando comenzamos a cursar materias, es aconsejable que podamos tomar apuntes de las clases. ¿Usamos cuaderno u hojas sueltas? ¿Carpeta? ¿Todos los apuntes en un mismo cuaderno o varios cuadernos según la cantidad de materias? Estas preguntas son muy comunes. Una recomendación es que el material para seguir la cursada debe ser el que nos resulte más cómodo, pero es muy importante ordenar los apuntes según cada materia, colocándole la fecha de la clase y el tema. Es importante tener en cuenta que para aprender mejor lo que los profesores enseñan es muy relevante contar con los materiales antes de las clases y no atrasarse en la lectura. Una parte considerable del estudio en la universidad se vincula a la lectura y muchas clases de las materias tienen como protagonistas fundamentales los autores y sus textos. Sin los textos será más difícil comprender lo que suceda en la clase y prepararnos para el estudio. En la UNPAZ, los materiales de las diferentes asignaturas están disponibles

en formato digital y con acceso libre a través del sistema desarrollado por la Biblioteca Central. Esos apuntes, además, pueden obtenerse en papel impreso solicitándolos en el Centro de Copiado Universitario. En este mismo sentido, la Universidad cuenta con su propia editorial, EDUNPAZ, responsable de publicar libros relacionados con el conocimiento y las materias de cada especialidad académica, gratuitos en formato digital y a precios muy accesibles en su versión impresa, lo que como estudiantes nos permitirá comenzar a “construir” una biblioteca propia.

Cuando estudiamos, nos enfrentamos al esfuerzo cognitivo de comprender un tema, examinarlo en profundidad e insertarnos en el marco de un proyecto más amplio: el proyecto de formación personal y profesional que estamos desarrollando en la universidad. En ese sentido, la acción de estudiar en una universidad pública se convierte también en una actitud y en un compromiso social.

¿Qué significa eso? Significa que como estudiantes debemos asumir un rol activo, de acción ante la demanda académica, de confianza ante los docentes y compañeros, de crear y recrear ideas. Para lograrlo, los ingresantes debemos construir una rutina de estudio en la que sistematicemos actos de la vida universitaria como, por ejemplo, inscribirse a las materias, conseguir los programas, revisar el orden de los contenidos y acercarse activamente a la bibliografía. Cuando hablamos de sistematizar nos referimos a la incorporación, en nuestra vida cotidiana, de estas nuevas rutinas.

¿Qué implica la opción de estudiar en una universidad pública? La universidad pública reconoce y alienta la pluralidad de ideologías, creencias y teorías. Es una institución de Educación Superior abierta y no arancelada, que debe ser financiada por el Estado. Por tal motivo, cuando se elige estudiar en una universidad pública, se asume un compromiso con los problemas de la sociedad.

Así está expresado en el Estatuto Provisorio de la Universidad de José C. Paz cuando se afirma que

la UNPAZ tiene como finalidades específicas: a) Formar ciudadanos profesionales comprometidos con los valores democráticos y la cultura nacional con capacidades específicas para insertarse profesional y laboralmente con responsabilidad. [...] e) Garantizar en todos los ámbitos la más amplia libertad de juicios, criterios y orientaciones filosóficas, políticas y científicas, promoviendo la

reflexión crítica del conocimiento. [...] g) Ser instrumento y factor de cambio. [...] j) Contribuir con la formación de la cultura nacional y latinoamericana, abierta a los valores del pensamiento universal (versión completa del Estatuto Provisorio en <http://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/Estatuto%20provisorio%20Universidad%20Nacional%20de%20Jos%C3%A9%20C.%20Paz.pdf>).

Los objetivos no son simples ni sencillos, pero pertenecer a la universidad pública resulta un derecho y una obligación que da sentido a nuestro estudio y a nuestro trabajo.

1.2. Técnicas de estudio

El gran desafío que tiene la mayoría de los estudiantes, al menos en sus etapas iniciales, es acomodar las prácticas de estudio con las que cuenta a las exigencias de una institución nueva. Este desajuste es propio del tránsito de una institución de un nivel educativo a otro. En el ámbito universitario y sea cual sea la asignatura que estemos estudiando, existen ciertos principios básicos que debemos conocer y a partir de los cuáles podremos desarrollar métodos de estudio propios. Estos principios generales no son recetas mágicas que nos convertirán de la noche a la mañana en un estudiante eficaz. La motivación, la práctica, la ayuda de los profesores, el esfuerzo, la continuidad y el tiempo son las claves para alcanzar los objetivos que nos propongamos.

Algo muy importante es poder comprender que cada uno de nosotros estudia, comprende y aprende de una manera singular; es decir, que todos los estudiantes no somos iguales ni estudiamos igual y, aunque lo hiciéramos, muchas veces el rendimiento es distinto.

No debemos olvidar que cada uno/a llega a la universidad con saberes adquiridos en espacios o situaciones diferentes y que esos saberes, sin ser necesariamente académicos, también pueden contribuir en la construcción colectiva de conocimiento. Puede ocurrir que en ciertas situaciones parezca que nada de lo realizado sirve para la vida universitaria, que nada de lo vivido tiene vínculo con esta nueva experiencia. Criar hijos, arreglárselas para trabajar y estudiar, cuidar de personas enfermas, ser parte de la organización del barrio, haber en-

frentado pérdidas irreparables, ausencias injustas, participar de una expresión cultural comunitaria, ¿qué pueden tener que ver con estudiar en la universidad? Esta pregunta no es anecdótica y tiene un profundo sentido personal e institucional para la UNPAZ. Vincular estas experiencias con esta nueva etapa, aprovechar lo que han tenido de formativas estas situaciones para enfrentar las que se presenten en la universidad será un aprendizaje colectivo tanto para los estudiantes como para los profesores y es quizás uno de los desafíos educativos más interesantes que podemos abordar porque cuando de aprendizaje y de estudio se trata no está dicha la última palabra y las preguntas orientan nuestro andar. Se trata, entonces, de reflexionar sobre los modos cotidianos de hacer y encontrar en ellos espacio y tiempos para constituirse en estudiantes universitarios. Tareas que no solo involucran al estudiante sino a su grupo familiar, a veces a sus amigos y de manera sustantiva a los equipos de la universidad.

Las estrategias de estudio son distintos dispositivos o herramientas para aplicar al aprendizaje. La organización del tiempo, los recursos, la elección del lugar de estudio y la conformación de grupos son algunas estrategias para encarar los estudios universitarios.

En este apartado les presentamos algunas de las técnicas más apropiadas para el estudio. Podríamos comenzar partiendo de la idea de que conocemos perfectamente el oficio de ser estudiantes universitarios. De ser así, dominaríamos a la perfección técnicas como tomar apuntes, subrayar, elaborar trabajos escritos y presentarlos ante el resto de los compañeros, por ejemplo.

Sin embargo, suele ocurrir que la mayoría de los ingresantes deben reforzar las técnicas aprendidas en la escuela secundaria o bien, conocerlas, en el caso de que hayan concluido los estudios hace más tiempo.

Pero antes de adentrarnos en la explicación de las principales técnicas de estudio, debemos hablar de la atención y la concentración.

1.2.1. ¿Qué diferencia hay entre atención y concentración?

Prestar atención es fijar la mente en algo. En cambio, cuando lo hacemos de manera sostenida durante un determinado tiempo, hablamos de concentración. En principio, es fácil prestar atención durante unos minutos, pero lo difícil es conseguir mantenerla.

La dificultad para concentrarse es uno de los mayores obstáculos para los estudiantes. Podemos distraernos cuando leemos y eso nos obliga a volver al párrafo anterior. Pero si la distracción se genera en las clases, seguramente perderemos parte del contenido. La concentración es muy importante tanto en las clases como cuando comenzamos a estudiar. Es importante poder reconocer qué factores nos distraen para poder combatirlos y utilizar lo que ya hemos leído en esta unidad para administrar de la mejor manera posible los tiempos de estudio.

1.2.2. ¿Cuáles son las causas que suelen provocar nuestra distracción?

-Olvido de los contenidos básicos. A lo largo de los años de escolaridad y/o si hace varios años que hemos finalizado los estudios secundarios, es probable que algunos temas ya no los recordemos. Si detectamos que esto está sucediendo, no debemos dudar en comentárselo a los profesores o tutores para que ellos nos orienten.

-Desconocimiento de las técnicas de estudio. En los talleres del CIU vamos a presentar las técnicas más usuales que pueden ayudarnos a estudiar, como el resumen, el subrayado, los cuadros sinópticos y esquemas, etc.

-Dificultad para coordinar el tiempo de estudio con nuestra vida cotidiana. El estudio en la universidad no ocurre de manera aislada a los asuntos de nuestra vida cotidiana. Al contrario, transcurre de manera simultánea y el gran desafío es hacerlo formar parte de ella. Aunque muchas veces los problemas en casa o el trabajo nos impiden concentrarnos, lo ideal es que logremos hacer un paréntesis temporario cuando nos dispongamos a estudiar. Así, en la medida de nuestras posibilidades, lograremos que ese tiempo sea más provechoso.

-Discontinuidad en el estudio. Hoy, la mayoría de las ideas que circulan a nuestro alrededor tienen que ver con el culto a lo fácil. Por el contrario, el estudio supone método y constancia. Debe ser una prioridad alcanzar los objetivos aunque se tarde tiempo en alcanzarlos.

Las clases deben transformarse en espacios de aprendizaje significativo; es decir que lo que escuchamos o vemos durante la clase, podamos recordarlo y relacionarlo con otros temas. Para eso debemos intentar prestar la máxima atención posible, concentrándonos en la explicación de los contenidos,

relacionando la información nueva con lo que ya conocemos, formulando preguntas y escuchando las del resto de los compañeros. Todo ello contribuirá a que tomemos mejores apuntes o notas para seguir el hilo del tema de la clase. Como dijimos, la concentración se adquiere de forma progresiva a través del entrenamiento, como cualquier habilidad deportiva.

1.2.3. Toma de apuntes en clase

En las clases, gran parte del tiempo los profesores se dedican a las explicaciones orales y por ello es muy importante saber escuchar. Alrededor del 60 por ciento de la información que recibimos oralmente no la recordamos. Para no perder esa gran cantidad de contenidos, debemos aprender a escuchar y, mucho más importante aún, aprender a registrar lo escuchado.

Tomar apuntes nos ayudará a mantener una actitud activa en clase porque facilita la concentración y el estudio posterior. Por otro lado, al tomar apuntes lo que se hace es recolectar información, pues todo lo que dice el profesor no siempre está en los libros.

¿Cuál es la manera de tomar apuntes? El primer paso para tomar apuntes es escuchar de forma activa la explicación que el docente está dando.

¿Qué significa escuchar de forma activa? La escucha activa está relacionada con actividades previas que los estudiantes podemos realizar como, por ejemplo, leer previamente el tema que se va a explicar. Esto ayudará a comprender más fácilmente lo que se está diciendo en clase.

Para tomar apuntes es muy importante distinguir lo esencial de los ejemplos, las anécdotas y las aclaraciones, estando atento para poder copiar lo imprescindible. No debemos tomar apuntes de todo lo que el profesor dice porque seguramente esto causará que solo capturemos la información que se da durante los primeros minutos de la clase. Precisamente, tomar apuntes no es copiar todo lo que el profesor dice, sino solo eso, lo imprescindible.

Algo que puede ayudar a tomar notas es acostumbrarnos a las expresiones que usa el profesor. Existen expresiones como “por ejemplo”, “en resumen”, “es importante destacar”, “por lo tanto”, que indican qué tipo de información viene a continuación (principal, secundaria, resumen). Igualmente es impor-

tante darnos cuenta de los cambios en el tono de voz del que habla, porque generalmente cuando el tono de voz se eleva indica que lo que se va a decir es relevante para la explicación. Lo mismo ocurre cuando el profesor reitera lo dicho, o cuando lo dice de manera pausada o lenta.

Aunque todo esto puede resultar difícil, ya que hay que estar atento a muchas cosas a la vez, es una tarea que se irá desarrollando cada vez mejor a medida que se entrenen en la práctica de tomar notas en las clases.

¿Dónde, cómo y cuántos apuntes debemos tomar? El material más recomendado para copiar apuntes son las hojas separadas. De esta manera, si un día no asistimos a clase, podremos completarlas luego. Esas hojas deben estar enumeradas y ordenadas por asignaturas y, luego de cada clase, es conveniente archivarlas en carpetas. Si no lo hacemos, puede suceder que tengamos hojas escritas mezcladas sin ningún sentido. En cuanto a cómo tomar notas, los apuntes se pueden realizar de cualquier manera, porque deben servirnos a nosotros. Obviamente que es recomendable tomar notas que cada uno pueda entender, respetando los márgenes, marcando claramente los títulos y apartados de la explicación y poniendo la fecha del día de la explicación en el margen superior. Y si un día faltamos a clase, será más fácil pedir a un compañero sus apuntes de ese día.

En sus apuntes deben intentar captar las ideas principales de la explicación y expresarlas con palabras propias.

Como no podemos escribir tan rápido como el profesor habla, puede ocurrir que escribamos con una letra ilegible en nuestros apuntes. Una manera de evitar esto es utilizar abreviaturas, gracias a las que podremos escribir con más rapidez y tener más tiempo para atender y reflexionar sobre lo que se explica. Existen abreviaturas que son entendidas por todos como por ejemplo “etc.” para la palabra etcétera. Sin embargo, también es común que inventemos algún símbolo o abreviatura para algunos términos. Un ejemplo del uso no académico de las abreviaturas es la forma en que escribimos los mensajes que enviamos a través del teléfono celular. En esos casos es común que utilicemos letras como “q” para suplir la palabra “que”, o “t” para suplir la palabra “te” o “ej” para suplir la palabra “ejemplo”, y así. Si vamos a incorporar estas abreviaturas para nuestros apuntes, es importante que siempre utilicemos los mismos símbolos para poder comprender lo que escribimos.

También debemos recordar que las abreviaturas son personales, por lo cual no siempre los apuntes de un estudiante le son útiles a otro. En ese sentido, debemos tener en cuenta que las abreviaturas solo se usan cuando se toman apuntes o se escribe para uno mismo. Las abreviaturas son expresiones “informales” del lenguaje, son recursos auxiliares que forman parte de nuestra tarea pero no son aceptados como parte del lenguaje “formal” con que nos expresamos públicamente en la universidad. Por lo tanto, no debemos utilizarlos en exámenes, trabajos o ejercicios que entreguemos al profesor.

1.3. El sitio de la UNPAZ

Una de las más grandes innovaciones que han impactado de manera muy directa en la educación son las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El uso de páginas web y de buscadores de información, el dictado de clases de manera virtual, entre otros, son ejemplos del uso cotidiano de las TIC en la vida universitaria actual.

La Universidad Nacional de José Clemente Paz tiene su propia web a la que podemos ingresar a través del link: www.unpaz.edu.ar. Allí nos encontramos con el portal de la Universidad que puede servirnos como una forma de acceso a toda la información que necesitamos, desde el proceso de inscripción a carreras, la oferta de carreras, etc.

Es muy útil para nosotros como estudiantes agregar el sitio de la UNPAZ en nuestra computadora o teléfono celular con la categoría de “favoritos”, o copiar un acceso directo en dichos dispositivos. También es importante que realicemos un recorrido por la página web cliqueando en cada pestaña para conocer los diferentes contenidos a los que podremos acceder eventualmente. Podremos encontrar desde noticias recientes hasta planes de estudio, fechas importantes y formularios para realizar trámites.

La página de la Universidad es una herramienta de suma importancia para la organización de nuestros tiempos, ya que en ella se encuentra el **Calendario Académico** en el que encontramos todas las fechas de inscripciones, de llamados a exámenes, entre otras.

Así, en la página web se encuentra toda la información útil para la cursada: inscripción a materias, inscripción a exámenes, aulas asignadas, calendario académico. Pero también podemos acceder a información sobre actividades de extensión, pasantías, becas, tutorías, orientación vocacional, entre otras áreas y servicios de la UNPAZ.

Es muy importante conocer todos los datos que se necesitan para no perder ninguna oportunidad en la inscripción a materias o a finales, etc. Recordemos que, si bien la Universidad ofrece espacios donde podemos encontrar ayuda y orientación, es parte de nuestra responsabilidad como estudiantes conocer su existencia y acercarnos a ellos.

1.4. ¿Cómo nos comunicamos?

La comunicación, como trabajaremos en el Taller de Lectura y Escritura, puede clasificarse en oral, escrita y no verbal o gestual.

No es nuestra intención aquí reiterar estos contenidos, pero sí debemos enfatizar la importancia que tiene para los estudiantes poder generar una comunicación eficaz con todos los miembros de la comunidad. Por eso es importante la práctica continua y permanente de la escritura y de la oralidad: realizar las tareas y compartirlas o dar opiniones en las clases son elementos que colaboran muchísimo con estas habilidades. Si bien puede avergonzarnos la exposición frente a nuestros compañeros y/o docentes, es una práctica que debe ayudarnos a superar temores para estar mejor preparados ante las instancias de exámenes. A continuación veremos dos herramientas básicas.

1.4.1. ¿Qué es un PowerPoint?

PowerPoint es el nombre de un programa de presentaciones incorporado en el paquete de la empresa Microsoft llamado Office, aunque también existen versiones similares y compatibles en software libre, que no implican una licencia comercial para su instalación en nuestras computadoras. Este programa nos permite diseñar presentaciones con textos e imágenes en diapositivas que deberían seguir una secuencia lógica de exposición de un tema.

Una de las mayores ventajas de esta herramienta es que nos da la posibilidad de generar visualizaciones de imágenes o palabras clave y es importante tener en cuenta que, a la hora de estudiar, la mayoría recuerda mucho más aquello que ve.

Sin embargo, podemos caer en la trampa de llenar las diapositivas de texto. Este es un error muy frecuente. Lo ideal es que las diapositivas tengan poco texto y se resalten las palabras clave del tema que estamos presentando. Además, podemos acompañar dichas frases con imágenes alusivas.

Cuando nos valemos de esta herramienta para realizar una presentación, debemos asegurarnos de no leer textualmente lo que aparece en las diapositivas. ¿Por qué? Porque genera aburrimiento y, usando esta herramienta, debemos ser capaces de dinamizar nuestra explicación.

1.4.2. El correo electrónico

Para muchos de nosotros, el correo electrónico es una herramienta de comunicación habitual porque es utilizada en el marco de tareas laborales. En general, los más jóvenes suelen tener un contacto más cotidiano con las nuevas tecnologías. Pero, para otros es un universo desconocido y nuevo y en esos casos deberemos pedir ayudar a otros compañeros o miembros de la familia o del trabajo que estén más familiarizados con su uso.

Sin embargo, el uso cotidiano de las TIC no es el mismo que su uso universitario. Muchas veces ingresamos a Internet o utilizamos chats con fines de entretenimiento o comunicación informal, con amigos o conocidos. En cambio, en la universidad incorporaremos el uso académico de las TIC.

Por ejemplo, uno de los requisitos que nos piden en el momento de la inscripción es dejar un correo electrónico. A partir de ese momento, se transforma en un medio de comunicación por excelencia tanto para el intercambio con nuestros compañeros como con los docentes. Una recomendación es incorporar el hábito de ingresar periódicamente a nuestro correo para no perder ningún aviso, si es que lo hubiere.

Podemos crearnos un correo electrónico específico para el uso académico. Lo más recomendable es utilizar como nombre de usuario nuestro propio nom-

bre y apellido. Es importante no utilizar en el nombre de usuario palabras que no le permitan a quien lo lea identificar a quien escribe. A la hora de hacerle una consulta por correo electrónico a un docente, debemos recordar indicar la materia y la comisión sobre la que hacemos la consulta.

1.5. A modo de cierre

En esta unidad recorrimos el camino de aprender a ser un estudiante universitario. Seguramente parecerá abrumador poder incorporar todos estos datos rápidamente, pero la idea es que este taller nos permita compartir los temores y las dificultades que conlleva la vida universitaria. Con el tiempo, veremos que estos datos se van incorporando en nuestras prácticas como estudiantes. De todas maneras, no debemos desanimarnos sino todo lo contrario: debemos buscar referentes docentes y compañeros para transitar estos años de una manera en que la soledad no nos invada. Esta es una de las claves para que la permanencia y el transcurso en la carrera nos permitan llegar hasta su final. El armado de grupos de estudio, el acceso a los distintos espacios de la UNPAZ, el uso de la biblioteca y la consulta a los tutores, forman el entramado que nos ayuda a permanecer en la universidad.

Para finalizar, los invitamos a leer un escrito del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) sobre el acto de estudiar.



Consideraciones en torno al acto de estudiar¹

Por Paulo Freire

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

1. Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.



La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdido en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no leerlos por encima, como si apenas los hojease.

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la “educación bancaria”² no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su “disciplina” es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable. Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último, lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Eso significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, “domesti-

2. Sobre la “educación bancaria”, véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.



cadamente”, procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja “invadir” por lo que afirma el autor; si se transforma en una “vasija” que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él una visión global, se vuelve a él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos centrales del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a



propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que pueden aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b) Que el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. Ésta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector-texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aun cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera, quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos “asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama “fichas de ideas”.³

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que

3. C. Wright Mills, *The sociological imagination*.

trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.



Freire, P. (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Unidad 2

Esta unidad se encuentra orientada a presentar la organización de la universidad, a profundizar en el conocimiento de los planes de estudio y propuestas formativas de la UNPAZ y a reflexionar sobre la institución universitaria y sus funciones.

En ese sentido, la trayectoria que se inicia al elegir una carrera universitaria ubica a los alumnos dentro de una institución educativa que debe ser pensada “hacia afuera” y “hacia adentro”.

Cuando pensamos la universidad “hacia afuera”, nos proponemos reflexionar sobre su rol como productora de conocimientos, como generadora de propuestas de transferencia y extensión y también como referencia para la formación de profesionales para la sociedad actual; es decir, cómo orienta su producción científica y tecnológica, en función del contexto social en que despliega sus actividades.

A su vez, podremos pensar cómo es la universidad “hacia adentro”. Es decir, ¿qué servicios ofrece la UNPAZ a la comunidad universitaria y a la comunidad local? Porque la vida en la universidad no solo abarca el trayecto formativo de la carrera que se elige, sino que ofrece diferentes opciones como la extensión universitaria, las becas, las pasantías, las tutorías, las organizaciones gremiales, etc. Al mismo tiempo, implica conocer cómo se organiza la UNPAZ, cuáles son y qué funciones cumplen las secretarías, las direcciones y los departamentos que la integran.

La manera en que se conforma la estructura organizativa de la universidad, se encuentra detallada en su Estatuto. En esta unidad se profundizará en el

conocimiento del Estatuto de la UNPAZ así como su Reglamento Académico. Todos estos elementos resultan de utilidad para conocer con mayor profundidad la institución de la que serán parte a lo largo de los próximos años.

1. Finalidad y funciones de la universidad

La Ley de Educación Superior N° 24521 (LES) establece en su artículo 27 que

[...] las instituciones universitarias [...] tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan.

La libertad se concibe como una condición imprescindible para la producción del conocimiento. En lo que respecta a la justicia y solidaridad se hace alusión a la función social de la universidad. Es decir, que el conocimiento en sí mismo no alcanza, dado que no solo tiene que estar ligado a la excelencia, sino también a la utilidad social.

Con respecto a este último concepto, desde la universidad se debe trabajar para propiciar que la investigación aplicada sea transferida efectivamente, sea aprovechada por los alumnos y por la sociedad en general.

En cuanto a las funciones de la universidad, la LES establece en su artículo 28 que las instituciones universitarias deben:

- a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;
- b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;
- c) Crear y difundir el reconocimiento y la cultura en todas sus formas;
- d) Preservar la cultura nacional;

- e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

De esta manera quedan establecidas las tres funciones de la universidad como constitutivas y exigibles para que esta sea reconocida como tal: docencia, investigación y vinculación y extensión.

1.1. La universidad como espacio institucional de conocimiento

La universidad como espacio institucional de producción del conocimiento, nació en la modernidad. Tiene su origen en Alemania a fines del siglo XVIII y principios del XIX, de la mano de Wilhelm von Humboldt.

Este educador prusiano consideraba que la investigación tenía un rol importante para el desarrollo del Estado. En ese entonces, las investigaciones eran realizadas por investigadores *amateurs* que estaban agrupados en academias, las cuales funcionaban como clubes de investigadores, es decir, bajo lo que hoy llamaríamos un régimen privado.

En estos clubes, los investigadores se reunían para discutir sus nuevos descubrimientos, sus avances y para tener el contraste de la opinión de sus pares. Pero su capacidad de investigar dependía mucho de la iniciativa individual e incluso del dinero particular de las personas y, en algunos casos, el Estado subsidiaba a un investigador para hacer un viaje de exploración o un experimento, pero no había una actividad sistematizada, institucionalizada respecto de la ciencia.

Humboldt consideraba al desarrollo científico como un tema crucial para el Estado, para lo cual manifestó que era imprescindible un orden institucional que propiciara las políticas de investigación, las financiara, las desarrollara y garantizara la formación de nuevos investigadores.

En nuestro país, la Ley de Educación Superior establece que todas las universidades tienen que desarrollar propuestas de investigación. Esta norma define para las instituciones públicas y privadas la obligación de las tres funciones: investigación, docencia y extensión.

La construcción del conocimiento en las sociedades actuales, funciona como un espiral, en donde se suman y articulan los diversos saberes que las sociedades construyen y organizan a través del tiempo. Asimismo, el conocimiento supone el término libertad para crear nuevos conocimientos. En ese límite se presenta aquello que ya sabemos y lo que estamos por aprender. La universidad, de forma simultánea, está gestionando conocimiento que ya tiene, es decir, que presenta cierto desarrollo, debate y madurez; y conocimientos y saberes nuevos, que responden y emergen en una época atravesada por nuevas formas de comunicación que impactan en todos los ámbitos de la vida de las personas e implican la reconfiguración de las formas y prácticas preexistentes. Es una institución que puede tener una fuerte tensión entre tendencias conservadoras que se afirman sobre lo que ya sabemos y la innovación de aquello que estamos en vías de averiguar. En otras palabras, el conocimiento es al mismo tiempo lo que se conoce y lo que permanece incierto a futuro.

1.2. Ciencia, tecnología y sociedad

En nuestro país, la investigación científica y el desarrollo tecnológico tienen una historia relevante. En comparación con otros países de América Latina, tanto en ciencia como en tecnología, se alcanzaron resultados significativos de manera temprana.

Los primeros grupos de investigación científica en Argentina surgieron a comienzos del siglo XX en las universidades públicas y las más destacadas fueron la Universidad de Buenos Aires, la de La Plata y la de Córdoba.

En el transcurso del gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955) se dio un fuerte impulso a la investigación científica y al desarrollo tecnológico, al crearse varias de las instituciones que luego fueron clave en el desarrollo de la ciencia y la tecnología argentinas. Durante las décadas de 1950 y 1960, la investigación científica alcanzó un momento de gran desarrollo recordado como una “época de oro”. Al mismo tiempo, a partir de los años sesenta el desarrollo de la tecnología adquirió relevancia, las actividades de investigación y desarrollo cobraron impulso y la Comisión de Energía Atómica (CNEA) adquirió un lugar destacado.

A lo largo de los años cincuenta se crearon la mayoría de las instituciones de ciencia y tecnología. Las principales de ellas son la CNEA, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), cuyo antecedente fue el Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONITYC), de mayo de 1951, creado a instancias también de Perón.

A pesar del peso que indudablemente han tenido el INTI y especialmente el INTA en el desarrollo productivo de nuestro país, la historia de las instituciones de ciencia y tecnología y la política científica de Argentina se ha desarrollado siempre más vinculada a los intereses de los sectores académicos que a los requerimientos del sector productivo.

Como sucedió con las universidades, también la actividad científica tuvo quiebres durante nuestra historia marcados por los golpes militares. Durante las dictaduras de 1966-1973 y 1976-1983 muchos científicos fueron perseguidos o marcharon al exilio, la investigación se circunscribió a los temas de interés de los regímenes gobernantes y se le quitó el respaldo a la investigación universitaria, pese a que en épocas tan tempranas como 1949, la Constitución de ese año señalaba, en su artículo 37:

4- El Estado encomienda a las universidades la enseñanza en el grado superior, que prepare a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad.

A partir de la recuperación de la democracia, estas políticas comenzaron a revertirse. Por su parte, las universidades públicas comenzaron una recuperación muy acentuada de su capacidad para realizar investigación científica. Más tarde, en la década de 1990, se redefinieron algunos objetivos, haciendo hincapié en la necesidad de orientar las actividades de investigación y desarrollo tecnológico hacia las necesidades de innovación del sector productivo. En ese contexto, se crea la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) con sus dos fondos: el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), para el financiamiento de proyectos de

investigación, y el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) para promover la innovación y modernización del sector productivo. Durante esos años, la mayoría de las universidades crearon estructuras tendientes a favorecer la transferencia de conocimientos y la prestación de servicios al sector privado. Entre 2003 y 2015, como resultado de políticas públicas, se produjeron enormes transformaciones. El Estado invirtió en la actividad de jóvenes investigadores y dispuso de muchas herramientas nacionales destinadas al crecimiento tecnológico y científico, lo cual favoreció la consolidación de un Estado capaz de impulsar la producción del conocimiento que requiere nuestro país.

En el año 2007, por primera vez en la Argentina, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, el primero de Latinoamérica que contempló a la innovación productiva. Este ministerio tenía como un objetivo esencial fomentar el desarrollo científico y tecnológico y acercar a la población los conocimientos producidos y sus aplicaciones. Sin embargo, en el año 2018 el MINCyT fue degradado al rango de Secretaría.

En este sentido, es preciso señalar que el desarrollo de este campo no es ajeno al proyecto político que impulsa un gobierno, ni al modelo económico-social y al funcionamiento del sistema democrático. En el contexto internacional, el desarrollo de una política científica y tecnológica contribuye a la soberanía del país y en ese sentido a su independencia.

Lo mencionado es interesante para pensar la relación entre la universidad, la sociedad y el Estado y, a partir de eso, reflexionar sobre el rol de la universidad “hacia afuera” y su importancia como productora de conocimiento.

2. La Universidad Nacional de José Clemente Paz

En el mes de diciembre del año 2009, a través de la Ley N° 26577, se creó la Universidad Nacional de José Clemente Paz en la provincia de Buenos Aires. El Campus de la Universidad fue anteriormente un predio del Ferrocarril General San Martín, ramal Retiro-Dr. Cabred, que el Estado argentino, a través del mismo ferrocarril, donó para la creación de la Sede Central. Desde enton-

ces, el proyecto institucional de la UNPAZ fue pensado bajo dos principios fundantes: la inserción socio-territorial y la inclusión con calidad educativa.

2.1. El acceso a la universidad: el Ciclo de Inicio Universitario (CIU)

La oportunidad de estudiar en la universidad se concreta en José C. Paz con la UNPAZ, convirtiéndose en garantía de que se haga efectivo el derecho a la educación superior. Pero no basta con que la universidad exista, también debe extremar sus esfuerzos para acompañar a los estudiantes en el proceso de inserción en la comunidad universitaria para que puedan lograr sus objetivos. El CIU es nuestra propuesta de acompañamiento para iniciar la vida universitaria. Se trata de una primera etapa de formación curricular y de integración a la vida universitaria, un trayecto que busca potenciar el encuentro entre las experiencias previas de cada uno y la vida en la universidad.

Entre los objetivos de este ciclo, se busca que sea un espacio que contribuya a que los estudiantes incorporen las herramientas necesarias para el inicio de la trayectoria universitaria, desarrollen pensamiento crítico a partir de debates relacionados con los proyectos sociales, culturales, políticos y económicos de nuestro país, se integren a la comunidad universitaria y a grupos de pares desde instancias de reflexión y discusión, y refuercen las habilidades de comprensión y producción escrita, la oralidad y el pensamiento científico.

En definitiva, es una instancia que ayuda a los alumnos a transitar de manera exitosa el pasaje de la educación secundaria u otras experiencias a la vida universitaria.

El CIU contribuye a facilitar el acceso a la universidad y, en ese sentido, es una etapa importante en el proceso de formación porque los contenidos que se proponen aquí pretenden estimular y fomentar aptitudes y conocimientos de los estudiantes para que puedan realizar exitosamente la carrera que han elegido.

Asimismo, se constituye como una primera etapa formativa que busca propender a la nivelación de todos los ingresantes, contribuyendo a hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades que prescribe la normativa y los objetivos de nuestra Universidad.

Al respecto, la Ley de Educación Superior N° 24521 (LES), establece que el Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel superior para todos quienes lo requieran.

A su vez, esta ley prescribe el acceso de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior para todas las personas que aprueben la educación secundaria y excepcionalmente para mayores de 25 años que no reúnan esa condición pero que cumplan con los requisitos que establece la ley (artículo 7, Ley N° 24521).

Estos conceptos no estaban del todo respaldados por el articulado de la ley que, en otras partes de su texto, autorizaba a las universidades a arancelar los estudios y permitía la selección de los ingresantes. Hay que recordar que el “espíritu” de esta ley respondía a la concepción que se tenía de la universidad en los años 1990. Las políticas de ampliación de derechos, de inclusión educativa, de becas, de expansión del sistema público que se implementaron entre 2003 y 2015 cambiaron las cosas para hacer efectivas esas palabras de la ley. Finalmente, en diciembre de 2015 se sancionó la ley N° 27204, denominada “Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior”, que modifica varios artículos de la Ley de Educación Superior estableciendo la gratuidad obligatoria, la prohibición de realizar selecciones en el ingreso y que todo apoyo al ingresante, incluso a los que tienen más de 25 años y no cumplieron el ciclo secundario, debe ser inclusivo y no puede establecer discriminaciones.

Esta es una modificación relevante de la LES porque se establece que los ciclos de ingreso deben contribuir a nivelar a los estudiantes, a introducirlos en la dinámica académica, pero no restringir el acceso a las universidades públicas mediante exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.

La UNPAZ aprobó modificaciones en el acceso que dieron lugar a la creación del CIU, que está diseñado para que los ingresantes alcancen sus objetivos participando en los talleres y realizando las actividades, sin el requisito de pruebas eliminatorias. Así, el CIU se convierte en una parte del proceso de inclusión con calidad académica y es un paso más del acompañamiento en la

etapa del ingreso, cuya finalidad es contribuir a facilitar el acceso de los estudiantes a la universidad y su permanencia en la misma.

2.2. Tipo de organización de la UNPAZ

En la UNPAZ, las carreras de pregrado y grado se encuentran integradas a departamentos. En ese sentido, la Universidad no se organiza en facultades, que es una de las formas posibles, sino que tiene un tipo de organización departamental.

En la organización por facultades, que es el tipo de organización tradicional de las universidades argentinas, la estructura está diseñada en referencia a las profesiones y, por lo tanto, cada facultad se identifica con una carrera principal. Los docentes son designados de acuerdo a un plan de estudios, en cátedras. Las carreras, dependen de las facultades y los docentes y los estudiantes también.

En cambio, en el tipo de organización departamental, que se introduce en Argentina a partir de mediados de los años 1950, los departamentos abarcan campos de conocimiento más amplios. Son unidades académicas que realizan tareas de docencia, investigación y extensión. El departamento reemplaza a la cátedra ya que es responsable de las asignaturas (la supervisión de las asignaturas o espacios curriculares corresponde al departamento que asigna esas tareas a sus profesores) y de la carrera docente (es decir, de la formación y promoción de los profesores) mediante un sistema más colegiado (el consejo departamental y no la persona del titular de la cátedra).

Esta forma de organización académica permite concentrar en un solo lugar a los especialistas de cada campo disciplinario. Así, cada departamento es responsable de todos los cursos de las disciplinas que requieran las distintas carreras. En la UNPAZ existen tres departamentos, cada uno de los cuales coordina diferentes carreras.

Las carreras de pregrado brindan una formación para desempeñar una profesión que se ejerce a partir de tareas técnicas; mientras que las carreras de grado adicionan conocimientos científicos y teóricos, sin excluir la formación en prácticas profesionales.

- **Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales:** coordina las carreras de Abogacía y Licenciatura en Trabajo Social, de grado, y la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria, de pregrado.
- **Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte:** coordina las carreras de Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Producción de Bioimágenes, Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica, Profesorado Universitario en Educación Física, de grado, y la Tecnicatura Universitaria en Informática Aplicada a la Salud, de pregrado.
- **Departamento de Economía, Producción e Innovación Tecnológica:** coordina las carreras de Licenciatura en Administración, de grado, y las de pregrado de Analista Programador Universitario, Tecnicatura Universitaria en Producción y Diseño de Videojuegos, Tecnicatura Universitaria en Producción de Medios Audiovisuales, Tecnicatura Universitaria en Comercio Electrónico, Tecnicatura Universitaria de Gobierno Electrónico.

La gestión de cada carrera la realiza el Director de Carrera con la supervisión del Director de Departamento y el Consejo Departamental.

2.3. Las carreras y sus planes de estudio

Cada carrera universitaria se encuentra fundamentada en un Plan de Estudios, que es un documento legal aprobado por el Consejo Superior de la UNPAZ y aceptado por el Ministerio de Educación de la Nación a través de una resolución ministerial que valida el título a nivel nacional.

Un “plan” de estudios es una programación en la que se detalla el conjunto de enseñanzas que han de aprobarse para cumplir un ciclo de estudios determinado o para obtener un título.

Con respecto a la titulación, es preciso señalar que el Ministerio de Educación es quien otorga el reconocimiento oficial de los títulos y la consecuente validez nacional. Los títulos con reconocimiento oficial certifican la formación recibida y habilitan para el ejercicio profesional en todo el país.

Según establece la Ley de Educación Superior, los conocimientos y capacidades que certifican los títulos son fijados por la universidad, debiendo respetar

la carga horaria mínima que establece el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Para las profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pueda comprometer el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, además de la carga horaria, se requiere que los planes de estudio tengan en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades y la acreditación periódica de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

El Ministerio de Educación es quien determina, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de los títulos que se considerarán de interés público, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

En cuanto a los planes de estudio, es fundamental que los alumnos conozcan la propuesta que allí se desarrolla en virtud de que es donde se encuentran los datos concretos de la carrera en la que se han inscripto, como también la modalidad de cursada (presencial o a distancia); la duración estimada de la carrera en años y horas según los distintos títulos que se puedan obtener; el título a otorgar (o la mención del título intermedio, si así correspondiera); los requisitos de ingreso; el régimen de equivalencias con planes anteriores, si los hubiere; la estructura curricular (asignaturas con asignación horaria semanal y total, régimen de cursada de cada asignatura –anual o cuatrimestral–, régimen de correlatividades); los contenidos mínimos de las asignaturas; la fundamentación y los objetivos de la carrera, el perfil del egresado según título y los alcances de cada título.

2.4. Inscripciones

Las fechas de inscripción a las materias que se ofrecen en cada uno de los cuatrimestres y a los exámenes finales se publican a principio de cada año y se rigen por el Calendario Académico. Al momento de tomar la decisión de a qué materias inscribirse a través del sistema de autogestión SIU Guarani, es importante tener en cuenta, como vimos en la Unidad 1, el tiempo del cual se

dispone para dedicarle a la cursada –al que debe sumársele el tiempo que se le tiene que dedicar a leer la bibliografía obligatoria de cada materia, a elaborar los trabajos prácticos, a estudiar para los exámenes, etc.–. Asimismo, es importante tener presente si las materias son correlativas con otras, puesto que se puede demorar la trayectoria académica por no haber cursado primero la correspondiente según el plan de estudio.

3. La universidad por dentro

Así como la universidad cumple un rol social y establece relaciones con la sociedad de la que forma parte, también es importante conocer la forma en que se organiza hacia adentro.

A esa estructura de gobierno se adicionan otras autoridades que cumplen funciones académicas y funciones administrativas e institucionales. Las funciones de las autoridades se relacionan con la organización, seguimiento, evaluación y adecuación de las carreras y su estructura curricular, es decir, los contenidos a enseñar, la duración, la articulación entre asignaturas y los años. Se encuentran organizadas en Departamentos y Carreras, como vimos anteriormente.

En cambio, las funciones administrativas e institucionales forman parte de la estructura de asistencia a los órganos de gobierno y cada una lleva a cabo diferentes actividades. Esta estructura está integrada por secretarías que asisten al rector en la gestión de la universidad, y todas ellas se organizan en un organigrama “no docente” que tiene direcciones, departamentos y divisiones. En este apartado se conocerá dicha estructura y se indicará para qué nos pueden servir estos espacios en nuestra vida universitaria. También es importante conocer los servicios que ofrece la institución universitaria a su comunidad: becas, tutorías, orientación vocacional, biblioteca, gestión de la información digital, editorial universitaria, actividades culturales y recreativas.

3.1. Las secretarías

La UNPAZ se organiza en siete secretarías. Junto con el Rector y el Vicerrector y los Directores de Departamento, los diferentes Secretarios integran el

cuerpo de autoridades de la Universidad. Tal como se encuentra disponible en el sitio web de la Universidad, se detallan a continuación cuáles son las funciones de las secretarías.

- La **Secretaría de Órganos de Gobierno** es la encargada de garantizar el funcionamiento técnico y operativo de los Órganos de Gobierno de la Universidad, coordinando el trabajo de las distintas comisiones de los mismos, asegurando los trámites necesarios para la búsqueda de antecedentes, confección de resoluciones y comunicación de los actos resolutivos de los Órganos de Gobierno y llevando el registro de sus sesiones con el objetivo de redactar las actas y darlas a publicidad una vez aprobadas.

- La **Secretaría General** entiende en todas las cuestiones inherentes al funcionamiento y desarrollo de la gestión de la Universidad. Coordina las actividades de las demás Secretarías, supervisa el cumplimiento de sus funciones y participa en su accionar, a fin de contribuir al logro de los objetivos de aquellas. Asimismo, es la responsable de establecer una adecuada coordinación entre las áreas dependientes de Rectorado y los Órganos de Gobierno de la Universidad, los Departamentos Académicos y los Institutos de Investigación.

- La **Secretaría Académica** tiene a su cargo las tareas de diseñar, asesorar, gestionar, capacitar, proyectar y evaluar las actividades y propuestas académicas de docencia de pregrado y grado, teniendo a su cargo la articulación con los Departamentos Académicos y Direcciones de Carreras, y con la Secretaría de Ciencia y Tecnología. Asimismo, planifica, implementa y evalúa los programas de ingreso y permanencia, las políticas de inclusión y las propuestas de articulación académica con el territorio.

- La **Secretaría de Integración con la Comunidad y Extensión Universitaria** interviene en la promoción, planeamiento y ejecución de políticas destinadas a cooperar con la comunidad del área de influencia de la Universidad en la búsqueda de soluciones a sus necesidades, como instrumento de in-

clusión social y de la participación de los actores sociales en sus actividades académicas, culturales y deportivas.

- La **Secretaría de Administración** tiene la misión de gestionar y optimizar la utilización de los recursos disponibles para satisfacer las diversas necesidades organizacionales, buscando integrar adecuadamente los servicios que deben prestarse en función de las metas planteadas. Además, asiste a los Órganos de Gobierno de la Universidad, interviniendo en los asuntos concernientes a la administración, incluida la gestión presupuestaria, financiera, patrimonial y contable, el crédito público, la adquisición y contratación de bienes y servicios, la gestión de las relaciones con el personal y la gestión de los servicios generales.

- La **Secretaría Legal y Técnica** interviene en la evaluación y asesoramiento de los aspectos legales y técnicos de toda decisión que se someta a su consideración, resguardando la sujeción de aquella a las normas constitucionales, legales, estatutarias y reglamentarias vigentes. También tiene como finalidad la de intervenir, en las instancias jurisdiccionales y administrativas en las que la Universidad sea parte.

- La **Secretaría de Ciencia y Tecnología** tiene como objetivo ejecutar proyectos y actividades de investigación, innovación y vinculación tecnológica promoviendo acuerdos, participando y creando nuevas redes y fomentando la transferencia, todo ello con la finalidad de promover, sustentar y ampliar las capacidades de investigación científica y desarrollo tecnológico de la Universidad.

3.2. Servicios de la institución universitaria

La Universidad ofrece diferentes servicios a la comunidad universitaria que los alumnos deben conocer porque son fundamentales para poder abordar los estudios.

3.2.1. Biblioteca Central y gestión de la información

Las bibliotecas universitarias pueden ser un ámbito adecuado para ir construyendo la propia identidad como estudiante de una institución de educación superior. La UNPAZ cuenta con una Biblioteca Central que combina servicios tradicionales, como el catálogo general, la sala de lectura, computadoras de acceso público, acceso wi-fi, préstamos a domicilio, referencia y formación de usuarios; con otros ligados con la utilización de nuevas tecnologías, como por ejemplo el servicio de acceso a apuntes en formato digital. Como toda biblioteca universitaria, nuestra Biblioteca Central es abierta a todo el público, aunque su fondo bibliográfico se especializa en las necesidades de nuestra comunidad universitaria.

Adicionalmente, la Dirección General de Gestión de la Información y Sistema de Bibliotecas, de la que depende la Biblioteca Central, es la encargada de gestionar tanto el Centro de Copiado Universitario –en el que pueden conseguirse copias impresas de las bibliografías y apuntes de todas las materias que se dictan en la Universidad– como la Editorial Universitaria, a través de la cual se publican, en formato digital e impreso, diferentes colecciones de libros, desde compilaciones de actividades extracurriculares como conferencias, Cátedras Abiertas u otras similares, hasta textos propios de las asignaturas, concebidos por los docentes para reflejar los contenidos fundamentales de cada materia, como es el caso de los tres talleres que conforman el Ciclo de Inicio Universitario.

3.2.2. Orientación

La UNPAZ, cuenta con un Equipo de Orientación Vocacional que desarrolla y coordina acciones dirigidas a acompañar a los estudiantes, futuros ingresantes, jóvenes y adultos que deseen desarrollar, proyectar y construir trayectorias académicas.

Las actividades del Departamento de Orientación y Accesibilidad, se despliegan así en varias líneas de acción:

- Orientación al estudiante: se desarrollan programas de acompañamiento y orientación a estudiantes, ingresantes y estudiantes secundarios.
- Talleres de orientación para la construcción de la trayectoria educativa y profesional, destinados a jóvenes y estudiantes en los últimos años de la escuela secundaria que quieran pensar sobre sus proyectos educativos.
- Talleres de reorientación: destinados a jóvenes y adultos que deseen revisar su trayectoria universitaria, que hayan interrumpido sus estudios y/o deseen cambiar de carrera.
- Charlas informativas sobre la oferta académica.
- Información vocacional para estudiantes e ingresantes.

En la UNPAZ existe la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender y que por lo tanto es posible vencer las dificultades que pueden presentarse ocasionalmente.

3.2.3. Becas

Cuando ingresamos a la universidad, nuestra economía individual o familiar puede verse afectada por nuevos gastos: materiales de estudio, libros, viajes, etc. Existen becas nacionales que los estudiantes universitarios pueden solicitar como Progresar, Programa Nacional de Becas Universitarias, Programa Nacional de Becas Bicentenario y PRONAFE. El Departamento de Becas y Pasantías de la UNPAZ realiza asesoramiento, asistencia técnica y acompañamiento en la postulación al programa. A su vez, la UNPAZ convoca regularmente a sus estudiantes para el otorgamiento de becas internas.

A través de este Departamento los estudiantes que lo deseen y necesiten pueden solicitar, en los plazos de inscripción correspondientes, un formulario que se completa con la documentación requerida. Se realiza también una entrevista personal y luego de estas etapas se elabora un orden de adjudicación de las becas. El orden de mérito se construye a partir de evaluar la situación socioeconómica y académica del postulante. Quienes cursan el CIU pueden presentarse a convocatoria de becas una vez que hayan completado dicho ciclo de inicio.

El Reglamento General de Becas Internas distingue 4 tipos distintos:

-**Beca Interna de Ayuda Económica:** destinada a los alumnos cuya situación económica comprobable constituya un impedimento para el desarrollo regular de sus estudios universitarios, siempre que satisfagan los requisitos académicos previstos para acceder a dichas becas.

-**Beca Interna por Discapacidad:** destinada a aquellos alumnos con alguna discapacidad certificada por autoridad pública competente.

-**Beca Interna por Mérito Académico:** destinada a aquellos alumnos que hayan obtenido un alto rendimiento académico hasta el ciclo lectivo anterior o en sus estudios de nivel medio y separadamente en el CIU, para el caso de los alumnos que cursen su primer ciclo lectivo en la Universidad.

-**Beca Interna para Material de Estudio:** consiste en una ayuda económica destinada a la compra de material de estudio en forma de bonos o tickets. Dirigida también a aquellos alumnos que no lleguen con el puntaje o queden en lista de espera por la Beca Interna de Ayuda Económica, a los cuales se les ofrecerá y otorgará de manera automática.

Requisitos generales para acceder a las distintas

Becas Internas de la UNPAZ

- Tener aprobado el Ciclo de Inicio Universitario (CIU).
- Estar cursando alguna carrera de grado o pregrado de esta Universidad.
- Estar inscripto para cursar dos materias como mínimo en cada semestre de vigencia del beneficio.
- Haber aprobado al menos 4 materias como mínimo en el ciclo lectivo anterior al de vigencia del beneficio.
- No estar cobrando becas nacionales (Progresar, Programa Nacional de Becas Universitarias, Programa Nacional de Becas Bicentenario, PRONAFE).
- Entregar el formulario completo junto a toda la documentación solicitada.

3.2.4. Régimen de tutorías

La UNPAZ cuenta con un Sistema Integral de Tutorías Pedagógicas, de carácter universal, especialmente orientado a los estudiantes de los ciclos de ingreso, los que se encuentran en los primeros años de su trayectoria y todos aquellos que lo necesiten. Está conformado por los Coordinadores Departamentales de Tutorías, los Titulares de las Asignaturas, los Profesores Tutores, los Ayudantes Estudiantiles con Tareas de Tutorías Pedagógicas, los Tutores de Estudios Iniciales y los Profesionales de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica.

Las tutorías se proponen brindar apoyo académico y pedagógico a partir de diversas líneas de trabajo.

Los Profesores Tutores tienen la función de:

- a) Coordinar talleres y grupos de estudio con la finalidad de profundizar los contenidos de las asignaturas elegidas, utilizando nuevas estrategias didácticas centradas en las necesidades y actividades de los estudiantes.
- b) Coordinar talleres y cursos que fortalezcan habilidades y estrategias cognitivas, utilizando metodologías innovadoras, activas y participativas.
- c) Brindar orientación en situaciones conflictivas del ámbito académico, contando con el aporte de responsables de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica.

Los Tutores de Estudios Iniciales tienen las tareas de:

- a) Acompañar en forma grupal e individual a los estudiantes de los ciclos de ingreso que manifiesten dificultades de desempeño o que requieran de dicha atención.
- b) Elaborar estrategias de apoyo pedagógico y académico necesarias para los estudiantes tutoriados, en articulación con los Departamentos, las Direcciones de Carrera y los Profesionales de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica.

3.2.5. Espacio de orientación y derivación ante situaciones de violencia de género

La UNPAZ cuenta con un espacio gratuito y confidencial de orientación y derivación ante situaciones de violencia de género (ORVIG) formado por un equipo interdisciplinario especializado en violencia que brinda asesoramiento y orientación tanto a las víctimas como a sus familiares. El espacio atiende a la comunidad universitaria ante situaciones que hayan sido vividas tanto dentro como fuera de la institución.

Cabe destacar además que la UNPAZ cuenta desde el año 2016 con un Protocolo de Intervención en Situaciones de Discriminación o Violencia de Género en el ámbito de la UNPAZ, sumándose así a los avances en políticas de género que en los últimos años vienen llevando adelante distintas universidades públicas de nuestro país.

4. Participación política en la universidad

4.1. Gobierno de las universidades

Cuando hablamos de la elección de las autoridades en las universidades nacionales no se debe atribuir a los miembros de la universidad el concepto de “soberanía popular” propio de los ciudadanos de un Estado, básicamente porque las universidades son parte del Estado y no pertenecen a sus miembros, sino al conjunto de la sociedad, ni son los integrantes de sus claustros o estamentos (docentes, estudiantes, no docentes, graduados) los únicos que tienen interés y esperan los beneficios de la gestión universitaria.

Es el pueblo, en tanto titular de la soberanía, el que a través de sus representantes ha elegido esta modalidad de autogestión para las universidades nacionales por razones funcionales. No corresponde, por lo tanto, trasladar al gobierno universitario los conceptos aplicables a la elección de las autoridades de los poderes del Estado. El voto universal e igualitario (una persona, un voto) para la elección de presidente y vicepresidente o de gobernadores e intendentes, no tiene ningún punto de comparación con la democracia universitaria. La legitimidad de esta

es funcional, tiene su único fundamento y límite en su mayor o menor eficiencia para procurar una conducción adecuada para este tipo de institución y pretende aportar las diferentes perspectivas que los estamentos tienen de las cuestiones universitarias para enriquecer y mejorar la gestión.

La ciudadanía universitaria no es un derecho originario de los miembros de las universidades estatales, sino una delegación que la sociedad efectúa a través de sus representantes (el Congreso Nacional) porque ha decidido que es el mejor sistema para lograr una buena gestión del conocimiento en libertad y para asegurar el cumplimiento de los fines sociales de la universidad.

Se debe concluir que el sistema de elección aplicable a las universidades nacionales no será más democrático en sí mismo sino en la medida en que asegure las condiciones democráticas de gestión del conocimiento que la sociedad espera de la universidad y ponga a la universidad al servicio de la sociedad.

4.2. Actores principales de la educación universitaria

Desde el comienzo de las universidades hay dos grupos de actores que están presentes de una manera protagónica: los profesores y los estudiantes. Ese protagonismo fue de importancia equivalente ya que algunas universidades se constituyeron a partir de corporaciones de profesores que se organizaron para enseñar y otras, a partir de estudiantes que se agrupaban para contratar profesores y estudiar.

En nuestro país, la irrupción del cogobierno universitario a partir de la reforma del año 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba reconoció tres actores con algún nivel de decisión en las universidades: los profesores, los estudiantes y los graduados. Estos eran los estamentos o “claustrós” que podían obtener la ciudadanía universitaria y participar en el gobierno de la universidad. La Reforma, con todo, no significó la incorporación de los estudiantes a los cuerpos colegiados, sino su capacidad para elegir a algunos docentes que actuaban en representación de los estudiantes. Durante los años siguientes, con idas y venidas, los diferentes estatutos fueron reglamentando esta participación en mayor

o menor medida, algunas veces los estudiantes integraron el gobierno con voz y sin voto o incluso con voto pero solo en temas de su directa incumbencia.

La participación de los graduados fue siempre bastante menos relevante y en general actuó de manera subsidiaria respecto del claustro docente ya que, en la mayoría de las universidades hasta hace algunos años y en algunas aún ahora, ese es el lugar que ocupan, a los efectos de su participación en la vida política de la universidad, los auxiliares de docencia y los profesores no concursados. Finalmente, los graduados activos fueron y son, generalmente, los que están vinculados de una u otra manera a la universidad y muy esporádicamente aquellos que desempeñan sus tareas profesionales en otros ámbitos. La Ley de Educación Superior sancionada en el año 1995, N° 24521, relativizó la participación de los graduados en el gobierno de la universidad, dejando esa decisión en manos de cada institución. A partir de ese momento algunas universidades mantuvieron las cosas como antes, otras establecieron que solo podían actuar en el claustro de graduados aquellos que no tuvieran vinculación laboral con la universidad y otros los excluyeron del papel activo.

La universidad, como institución, no es solo un ámbito de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos científicos, académicos y profesionales, sino que también es un ámbito de formación de ciudadanos.

Los estudiantes se constituyen como parte de un colectivo de actores fundamentales de la universidad. Seguramente podría decirse que, en cierta medida, los estudiantes son la razón de ser de la universidad. Lo son, respecto de una función principal de las universidades, la formación, que durante grandes períodos históricos y en muchas instituciones universitarias en el mundo y aún en Argentina, fue la única función explícita o, al menos, la función hegemónica.

Desde esta perspectiva, los otros dos actores imprescindibles, los docentes y el personal de administración y apoyo (no docentes), lo son justamente porque su actividad posibilita la formación de los estudiantes.

Sin embargo, los estudiantes no se limitan solo a participar en la universidad como personas en proceso de formación, sino que asumen otros roles tanto respecto de las funciones sustantivas de la universidad, en la investigación y la extensión, como en la gestión, a través de su participación en el gobierno universitario. Además de estas, los estudiantes participan realizando activida-

des recreativas, sociales y deportivas; un rol tradicionalmente importante que juegan es el de la participación gremial a través de los centros de estudiantes y las federaciones universitarias.

4.3. Órganos de gobierno de la UNPAZ

El gobierno colegiado o compartido “es un espacio de encuentro entre los representantes de diferentes sectores que integran esta institución”. Teniendo en cuenta esta definición, es importante conocer la forma en que se gobierna la UNPAZ.

La UNPAZ se rige bajo un Estatuto y un Reglamento Académico, a través de los cuales se referencia el proyecto académico de la institución.

El Estatuto es el documento fundacional de la UNPAZ y establece las normas a partir de las cuales se organiza la comunidad universitaria en su conjunto. Allí se encontrarán los objetivos de creación de la Universidad, sus funciones y su misión.

En dicho documento figuran quiénes son los miembros que integran la comunidad universitaria y cómo participan en ella los docentes e investigadores, los estudiantes, los graduados y el personal no docente (el personal técnico-administrativo). El gran desafío que se presenta es que, en los espacios de cogobierno, cada sector se esfuerce por consensuar propuestas que tengan por objetivo que cada vez con más calidad y niveles más importantes de pertenencia, la UNPAZ atienda a las necesidades de la sociedad. Para eso no hay que anteponer los intereses propios. El logro de esos consensos y negociaciones expresa el potencial democrático de estos espacios.

Cada uno de estos miembros tiene derechos y obligaciones en el marco de la institución universitaria. Los derechos y deberes de los estudiantes se encuentran enumerados en el artículo 36 del Estatuto provisorio:

Artículo 36. Son derechos de los alumnos de la UNPAZ:

a) Recibir enseñanza de grado gratuita. En ningún caso un alumno será excluido por requisitos arancelarios.

b) Asociarse y organizarse libremente en un Centro de Estudiantes que asegure la participación democrática de sus adherentes y la representación de las minorías en su conducción.

c) Elegir y ser elegidos representantes ante la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior y los Consejos Departamentales, de acuerdo con las normas del presente Estatuto.

d) El acceso al sistema sin discriminación alguna.

Son deberes de los estudiantes:

a) Respetar el presente Estatuto y las Reglamentaciones de esta Universidad.

b) Respetar el disenso, las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva y el trabajo en equipo.

c) Observar las condiciones de estudio, investigación, trabajo y convivencia que estipula la Universidad.

• El Consejo Superior y el Consejo Departamental

El **Consejo Superior** es el espacio en que se ejerce el gobierno efectivo de la institución, pues allí se debate y decide la política universitaria en todos sus ámbitos y la estructura académica en particular (por ejemplo, la creación o disolución de Departamentos y Carreras). Todas sus atribuciones se encuentran enumeradas en el Estatuto. Su funcionamiento regular es convocado al menos una vez cada dos meses, salvo posibles sesiones extraordinarias.

Por tratarse de un órgano colegiado, es decir, un espacio de gobierno de carácter colectivo, busca representar a los diferentes miembros de la comunidad universitaria (llamados “claustros” o “estamentos”). También es un espacio de control de los órganos unipersonales (como por ejemplo, el Rector y Vicerrector).

Se encuentra integrado por:

- a. El Rector y el Vicerrector
- b. Los Directores de los Departamentos
- c. Ocho (8) Consejeros Docentes
- d. Tres (3) Consejeros Estudiantes
- e. Tres (3) Consejeros No docentes

f. Un (1) Consejero Graduado

g. Un (1) representante del Consejo Social Comunitario.

El artículo 58 del Estatuto establece los criterios para esta participación:

los Consejeros Estudiantes deberán ser alumnos regulares de la UNPAZ, que cuenten con la aprobación de al menos el cincuenta por ciento (50%) del total de las asignaturas del plan de estudios de las carreras en las que estén inscriptos. Serán elegidos por un período de dos (2) años debiendo mantener durante su mandato los requisitos establecidos por el reglamento electoral para su elegibilidad. Podrán ser reelegidos sólo una vez. En caso de que el Consejero Estudiante se haya graduado, no podrá ser reelecto.

El **Consejo Departamental** también es un órgano colegiado cuyas atribuciones se encuentran ligadas a los asuntos académicos que le corresponde resolver a cada Departamento, por ejemplo elevar al Rector las necesidades de recursos, proponer al Consejo Superior los planes de estudios de las diferentes carreras, aprobar y supervisar los programas de las asignaturas, entre otros. Se encuentra integrado por un Director y un Vicedirector, cuatro representantes docentes y un representante de los estudiantes.

• El Rector y el Vicerrector

El Rector es la persona que ejerce la representación del gobierno de la Universidad y quien la conduce administrativamente. También convoca y preside las sesiones del Consejo Superior y de la Asamblea Universitaria (en ambas tiene voz y voto) y es el responsable de la ejecución de sus resoluciones. El Vicerrector ejerce las funciones que el Rector le designe y cumple las funciones del Rector en caso de ausencia. Ambas autoridades duran en sus cargos cuatro años y pueden ser reelectos por un solo período consecutivo.

• La Asamblea Universitaria

La Asamblea Universitaria es el espacio de elección de las máximas autoridades y, por ser el ámbito de mayor representación de la comunidad universitaria, también allí se debate y reflexiona sobre las orientaciones generales de la Universidad. Esto significa que entre sus principales atribuciones se encuentra: la modificación total o parcial del Estatuto; la elección, suspensión o destitución del Rector y del Vicerrector; y las funciones de gobierno solo en caso de que no pueda asumirlas el Consejo Superior.

Se encuentra conformada por los miembros del Consejo Superior, el Rector y el Vicerrector y los miembros de los Consejos Departamentales.

Por el tipo de funciones específicas que cumple, la Asamblea Universitaria se reúne una vez cada dos años, aunque puede ser convocada eventualmente de manera extraordinaria.

El **Reglamento Académico** regula y organiza *la actividad académica* que se desarrolla en la UNPAZ. En él se establece la información que debe figurar en los planes de estudios de cada carrera y los programas de cada asignatura, así como la información que encontraremos en el calendario académico y el régimen de regularidad, cursada y evaluación, entre otras actividades que realizan los miembros de la comunidad universitaria en relación con las carreras de pregrado y de grado. También define qué diferencia a un aspirante de un ingresante y de un estudiante; estas son palabras que pueden parecer sinónimos, pero tienen significados diferentes pues refieren a diferentes etapas de la actividad de los alumnos en la Universidad.

4.4. El ejercicio de la democracia representativa en la UNPAZ

El régimen electoral de la Universidad es regulado a través del Estatuto, allí se determina cómo se elige a los representantes de cada estamento de la comunidad universitaria.

La principal condición para votar y para ejercer la representación es estar inscripto en el padrón electoral que corresponde a cada estamento. El voto es personal, secreto y obligatorio.

En el caso del estamento estudiantil, se disponen las siguientes condiciones:

Artículo 84. Para ser incluido en el padrón de estudiantes de la UNPAZ se requiere ser alumno regular de la Universidad. Para ser alumno regular de la Universidad se requiere haber acreditado un (1) año de cursada en la respectiva carrera, con un mínimo de 75% de asistencia comprobable y tener al menos dos (2) asignaturas anuales aprobadas correspondientes a la carrera que se encuentre cursando.

Asimismo, corresponde señalar que los estudiantes también construyen sus propios espacios de representación y organización.

Centros de estudiantes

Los centros de estudiantes se constituyen como asociaciones gremiales, esto quiere decir que tienen como finalidad defender los intereses de los estudiantes en su condición de tales, porque realizan esa actividad. Representan a los alumnos de las distintas carreras y son reconocidos por el Consejo Superior de la Universidad.

Se organizan libremente, es decir, se dan sus propias normas y objetivos; deciden los modos en que se ejercen las representaciones, cómo y cuándo eligen sus representantes y comisiones directivas y cuáles serán sus funciones. Tiene por finalidad representar los intereses de los estudiantes y promover la integración de sus miembros con las autoridades, profesores y de los alumnos entre sí. Buscan lograr una verdadera comunidad universitaria para fomentar entre sus miembros el espíritu crítico y los hábitos de investigación y consagración al estudio, desarrollar y promover actividades de orden científico, de extensión universitaria, culturales y sociales, que contribuyan al desarrollo integral y a la promoción de la responsabilidad social entre sus miembros.

Los centros de estudiantes se organizan a nivel de la universidad, en cada facultad, unidad académica o sede, algunas veces incluso a nivel de una ca-

rrera o departamento. Se dictan, por lo general, un estatuto social donde se determina la denominación, los fines, quiénes son miembros, los deberes y derechos de los integrantes, la administración y las autoridades (Comisión Directiva, Consejos de Delegados, Junta Electoral, etc.).

Si bien no se trata de un órgano incorporado formalmente en el gobierno de la universidad en ningún caso y tampoco en la UNPAZ, es una forma de organización que existe, que tiene una larga e importante tradición en el sistema universitario y que funciona por la propia gestión de los estudiantes contribuyendo al desarrollo de la comunidad universitaria.

A continuación encontrarán una serie de artículos para profundizar algunos de los temas vistos en esta unidad, debatir en clase y realizar actividades en el Aula Virtual.



La ciencia, un asunto político. Gabriel Bilmes y Santiago Liaudat presentan la revista Ciencia, Tecnología y Política

Por Pablo Esteban

Ciencia, Tecnología y Política (CTyP) es una revista de la Cátedra Libre “Ciencia, Política y Sociedad: Contribuciones a un Pensamiento Latinoamericano” de la Universidad Nacional de La Plata. De carácter semestral, ya va por el segundo número y, como alguna vez lo hiciera Ciencia Nueva a principios de los 70, promete patear al tablero. Desde su trinchera, sus mentores y máximos responsables, el físico Gabriel Bilmes y el filósofo Santiago Liaudat, persiguen un objetivo preciso: que la ciencia se vuelva política y que la política, de una buena vez por todas, observe con otros ojos los aportes que pueden realizar los científicos. Para ello, desempolvan una tradición epistemológica con raíces latinoamericanas y exhuman, entre otros, el legado del químico Oscar Varsavsky, cuyas ideas revolucionarias aún rebosan de vigencia.

—¿Por qué es necesaria una revista como CTyP? ¿En qué sentido continúan con una tradición latinoamericanista?

Gabriel Bilmes (GB): —Es una revista política que busca transformarse en una caja de resonancia, capaz de generar debates y nuevas



ideas respecto de qué hacer con la ciencia y la tecnología en Argentina. En un modelo neoliberal, extractivista y financierista como el que atravesamos hoy en día, la generación de conocimiento autóctono no tiene mucho sentido. Debemos pensar en otro escenario, uno donde el desarrollo económico, la soberanía y la inclusión utilicen las herramientas de la CyT. Tenemos que construir un sistema científico articulado y enmarcado en un proyecto nacional. Como sabemos, no existen políticas de Estado para el sector.

Santiago Liaudat (SL): —El pensamiento latinoamericano tiene plena vigencia, no se trata de un tesoro del pasado. Intentamos recuperar el legado vivo de científicos y tecnólogos que se preocuparon por discutir qué características debía tener la ciencia y la tecnología en nuestro país. Todos los artículos que incluimos no solo son descriptivos o analíticos sino que incorporan propuestas de políticas públicas claras y líneas de acción contundentes.

—El caso de Oscar Varsavsky, a fines de los 60, fue emblemático por su espíritu propositivo.

GB: —Sí, sobre todo, nos enseñó a reflexionar de manera situada, a discutir qué tipo de ciencia y tecnología necesitaba la región más allá de los postulados de universalidad y neutralidad que se tejieron, históricamente, desde los países centrales. Tanto sus aportes como los de Jorge Sábato o Amílcar Herrera siguen siendo fundamentales para poder desmadejar la realidad que nos toca. Nosotros intentamos, asimismo, rescatar sus contribuciones en un sentido militante: la ciencia y la tecnología tienen la función de garantizar el desarrollo del país. Pretendemos hacer algo similar a lo que hacía la revista Ciencia Nueva a comienzos de los 70; que la ciencia vuelva a concebirse como asunto político.

—¿Por qué el legado que dejaron estos científicos politizados de la década de los 60 y 70 no fue tan recuperado como se merece?

SL: —Durante la dictadura, muchos autores debieron exiliarse y sus obras fueron quemadas. Durante los 80 y los 90, el mapa intelectual se reconfiguró y, claramente, se privilegió la mimesis de lo que sucedía en las naciones del norte. Se tendió a copiar sus recetas y a impor-



tar de manera acrítica aquellos discursos vinculados al fomento de la innovación, en detrimento de los imaginarios que asociaban a la ciencia y la tecnología con las teorías del desarrollo. El Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (Placted) —donde se enmarcan muchos de los aportes de estos investigadores— comenzó a recuperarse con el cambio de siglo, precisamente, cuando nuestros países revisaron las tradiciones críticas que habían surgido antes del golpe.

GB: —En la medida en que los gobiernos encaran proyectos que relacionan a la ciencia y la tecnología con el desarrollo industrial y la soberanía emergen, de nuevo, ideas como las de Varsavsky. Son categorías que siempre permanecen latentes porque, aunque fueron desplegadas hace mucho tiempo, todavía rebosan de frescura.

—No es casualidad que Hugo Chávez, en 2005, haya recuperado a Varsavsky para diseñar los puntos claves la ley de Ciencia, Tecnología e Innovación venezolana.

GB: —Incluso, hay una anécdota que cuenta que al ser recludo tras el golpe de 2002, Chávez leía “Ciencia, Política y Cientificismo”, libro central del científico argentino. Nosotros lo reivindicamos profundamente pero también lo criticamos en la revista. Sobre todo, porque ya fue muy bien criticado antes por otros intelectuales de increíble lucidez como Rolando García. El propio Varsavsky queda preso del cientificismo que acusa cuando propone a la ciencia y la tecnología como solución a todos los males del país. Piensa que nuestros países necesitan una revolución y que ésta debe ser planificada desde el laboratorio. Queda enfrascado.

—García hace hincapié en que los científicos no deben ser los protagonistas de la revolución, porque ese lugar le corresponde al pueblo. ¿Cuál creen que debe ser el rol de los investigadores en la actualidad?

SL: —Las formas de cientificismo pueden detectarse en todos los niveles. La persona que se especializa en sociología del trabajo no propone políticas laborales, de la misma manera que el experto en educación no se preocupa por transformar el sistema. ¿Los científicos no trabajan? Por supuesto que trabajan y mucho, pero creemos



necesario que todos sus aportes tengan una vinculación directa con el complejo productivo de la nación.

GB: —La mayoría de los científicos somos ignorantes respecto de otras cosas que no tienen que ver con nuestra especialidad. En general, no somos cultos y eso es parte de la formación que recibimos. Aprendemos una mirada compartimentada de la realidad. No creo que haya que pedir a los científicos un mayor grado de politización, sino un mayor grado de responsabilidad social con sus productos. Desde CTyP estamos abiertamente enfrentados a la idea de que el investigador produce conocimiento y quien lo utiliza es el único responsable. Después de Hiroshima no hay más lugar para las ingenuidades.

—Cualquier científico podría decir que es imposible conocer las aplicaciones que tendrá su conocimiento de antemano...

GB: —Si bien es cierto que no se puede predecir absolutamente todo, también hay que sincerarse y señalar que hay rumbos muy claros. Nadie puede desconocer que la industria tecnológica mundial está fuertemente movilizadora por la carrera militar. Todavía se cree, ilusoriamente, que al científico hay que dejarlo solo, que se maneje por su cuenta y la realidad no funciona así porque, sencillamente, muchas veces no saben qué hacer. Es el modelo Houssay que perdura y no corrige sus errores. ¿Por qué la sociedad debería pagar a sus intelectuales y dejar que ellos decidan qué hacer? ¿No es mejor que haya políticas públicas y que sus actividades tengan un sentido superador, que desborde individualidades?

SL: —Todo se relaciona con la estructura dependiente de nuestros países. Producimos ciencia para el mainstream internacional que no responde, naturalmente, a nuestras necesidades. Este fenómeno impregna la cultura científica local respecto de lo que se cree que se hace y lo que efectivamente se hace.

—¿Qué se hace y qué se cree que se hace?

SL: —La práctica cotidiana del científico es producir artículos científicos para revistas internacionales. Así es como se construye un ima-

ginario en que la ciencia y la tecnología contribuyen al progreso de nuestras sociedades cuando en verdad no está tan clara esa explicación. Se advierte una crisis de sentidos, sobre todo, en los jóvenes investigadores que se preguntan este tipo de cosas y no encuentran respuestas. Por eso, debemos recuperar la figura del científico politizado, aquel que se preocupa por lo que hace y por las consecuencias que podría tener su trabajo. Al mismo tiempo, la exigencia es doble: le pedimos a la ciencia que se vuelva política pero también a la política que tenga otra comprensión de la ciencia. En el futuro, no podemos permitirnos un nuevo Barañao.

Esteban, P. (07 de agosto de 2019). La ciencia, un asunto político. Gabriel Bilmes y Santiago Liaudat presentan la revista Ciencia, Tecnología y Política. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/210667-la-ciencia-un-asunto-politico>



Toda ciencia es política

Por Diego Conno

¿Qué significa que toda ciencia es política? Significa su inscripción a un determinado modelo de país. En los últimos años el presupuesto en ciencia y tecnología –junto con el de las universidades nacionales– se amplió de manera considerable. Sabemos cuáles fueron los efectos para el sistema: ampliación del número de investigadores y becarios, repatriación de científicos, creación de múltiples centros de investigación y desarrollo, fortalecimiento de las universidades públicas nacionales. Quizás estos datos no sean relevantes para todo el mundo. En todo caso, su importancia se la debe contrastar con los efectos sociales que dichas políticas generan en los distintos campos: en el desarrollo de nuevas tecnologías; en el descubrimiento de nuevos adelantos científicos; en la resolución de múltiples problemas sociales, económicos y culturales; en la contribución de las ciencias humanas y sociales a los grandes debates colectivos, a través de las diferentes formas del pensamiento crítico. Es cierto que el impacto del desarrollo científico muchas veces aparece borrado; su borradura es efecto de relaciones de poder y jerarquía, favorecidas bajo una ciencia despolitizada.

El Gobierno pretende reducir significativamente el presupuesto en ciencia y tecnología, llevándolo a los niveles más bajos desde la crea-



ción del Ministerio de Ciencia en 2007. Esto se suma al ajuste que se viene llevando adelante sobre todo el sistema universitario. Cuando un país soberano decide relegar su política científica se sitúa ante una contradicción dramática, que pone en riesgo su propia capacidad de soberanía. Para decirlo de otra manera: ¿qué modelo de país subyace a la reducción de la inversión en ciencia, tecnología y universidad? Quizás este sea uno de los casos más raros de sinceramiento. Llevada la hipótesis al extremo podría decirse que la sociedad argentina en estos años tuvo más desarrollo científico, tecnológico y universitario que el que podía o el que debía, o peor aún, que el que se merecía. (Recuérdese la famosa frase premonitrice “¿qué es esto de universidades por todos lados?”). Desde luego, la cuestión presupuestaria no es el único aspecto a considerar, pero es el punto de partida para un desarrollo sostenido. Sin duda debemos discutir qué ciencia queremos, para qué y para quiénes. Con la reducción del presupuesto el Gobierno también reduce el horizonte de esta discusión. Desde un punto de vista psicoanalítico, el discurso del “sinceramiento” podría ser pensado bajo la figura de “la proyección”.

Un país sin desarrollo científico y universitario no solo es un país atrasado, en el contexto actual se sitúa como país dependiente. Desde la asunción del nuevo gobierno en la Argentina, la ciencia y la universidad están atravesando una profunda crisis debido a la devaluación, la inflación, el ajuste presupuestario y la ausencia de políticas de Estado. Este es un gravísimo retroceso respecto de los avances logrados en los últimos años, sólo comprensible bajo un cambio de modelo económico que impone nuevas necesidades al sistema: reprimarización de la economía, apertura de importaciones, endeudamiento, financiarización de la existencia. En términos políticos se deberá leer su inscripción en una estrategia de disciplinamiento y control social. En términos culturales en una lógica del simulacro. No hay ni puede haber disminución de la pobreza, inclusión social, ni desarrollo económico y social en cualquiera de sus formas sin una fuerte expansión del sistema científico-tecnológico y del sistema universitario en su conjunto.

La expresión “toda ciencia es política” puede resultar ambigua. No alude aquí a algo así como a una cientifización de la política, ni tampoco a una mera politización de la ciencia. En todo caso implica una interrogación sobre los modos de dicha politización, que es al mismo tiempo una pregunta por los modos de la ciencia. Oscar Varsavsky

decía que una ciencia politizada es aquella que existe para atender las necesidades colectivas, y para transformarlas. Esto implica no sólo una ciencia al servicio de la sociedad, sino fundamentalmente que el científico se conciba como un sujeto comprometido con la sociedad en la que vive, y con la mejora de esa sociedad. Podría así darse un sentido profundo a la actividad de politizar. Politizar es socializar, expandir las fronteras del espacio público, antagonizar un campo que se presenta como neutral. Politizar la ciencia quiere decir entonces descolonizar las formas del saber, reconocer su carácter y sus efectos sociales, ampliar el espacio público-político de discusión hacia sectores no-científicos. Politizar la ciencia es democratizar, es pensar la investigación como un derecho humano universal, que es el derecho de cualquiera a saber y conocer. Efectivamente, la cuestión de la ciencia no es un problema sectorial, de científicos y tecnólogos, constituye una de las claves centrales del desarrollo integral de un país.

La comprensión del Estado como campo de lucha conlleva una dimensión performativa. Si el gobierno del Estado no tiene una política hacia la universidad, la ciencia y la tecnología, pues entonces la universidad, los sectores de la ciencia y la tecnología, junto con los múltiples sectores de la cultura y el arte, del trabajo y la producción, del sistema político y las organizaciones sociales, y todos aquellos que abogan por una sociedad más justa, deberán tener una política hacia el Estado.

Conno, D. (1 de noviembre de 2016). "Toda ciencia es política". *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-313141-2016-11-01.html>



Universidad y violencia de género

Por Dora Barrancos

Si hay algo novedoso en materia de vida universitaria es la aparición de los protocolos para atender las violencias ejercidas especialmente contra las mujeres. La primera de las universidades públicas que obtuvo ese instrumento fue la del Comahue. Se trató de una conducta precursora que luego tuvo emulaciones. Pero nuestras universidades no manifestaban una acción articulada con referencia sinérgica. Las reacciones contra las reiteradas formas de violencia, desde el menos-

precio a las consuetudinarias reglas del acoso –cuando no otras gravísimas inconductas–, no habían suscitado una labor mancomunada. En 2014, a raíz de una actividad a la que nos había convocado la Feria del Libro y frente a diversas manifestaciones y testimonios, surgió la necesidad de crear una red que posibilitara intervenciones consecuentes. En septiembre de 2015, en la sede de la UNSAM, finalmente tuvo lugar el encuentro con representaciones de la mayoría de las casas universitarias públicas. Muchas colegas decidieron entonces que debía hacerse un camino común y así se originó la Red Universitaria contra la violencia que fue incrementándose en estos años.

Pero había que darle un marco de completa visibilidad y reconocimiento institucional. Era imprescindible que el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) admitiera que el flagelo de la violencia constituía el fenómeno más corriente y consuetudinario. Finalmente, el organismo decidió la creación de la Red Universitaria de Género (RUGE). Fue fundamental el papel jugado por las rectoras (un número absolutamente escaso), que se ha constituido en una firme argamasa para enfrentar el desquicio de la violencia.

A raíz de la III Conferencia Regional de Educación Superior, coincidiendo con el Centenario de la Reforma el año pasado, la coordinación de RUGE declaró: “Invitamos a las autoridades allí reunidas a actualizar, desde una perspectiva feminista, el legado de aquel Manifiesto liminar con que la juventud universitaria inauguró un tiempo nuevo. Entendemos que recuperar el proceso de democratización de cara a los próximos años debe tener por uno de sus pilares la profundización de una visión más igualitaria de las relaciones entre géneros dentro de las universidades. Imaginar una universidad más libre y democrática tiene por objetivo insoslayable sostener la igualdad de género como principio rector de los vínculos que se dan en el seno de su comunidad”.

Algo nuevo está ocurriendo en el sistema universitario, más allá de la grave coyuntura que limita los recursos y que compromete la función de nuestras casas de altos estudios.

Barrancos, D. (11 de julio de 2019). Universidad y violencia de género. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/205513-universidad-y-violencia-de-genero>





Un puente necesario

Por Mariela Lanza

Desde la Reforma del '18, la universidad fue construyendo un vínculo con la sociedad a través de miles de proyectos de extensión: la cultura, el ambientalismo, la salud, la inclusión, la diversidad sexual, la prevención de las violencias, el acceso a la justicia, la niñez, la economía social, la articulación con la escuela media y la formación en oficios, son algunas de las temáticas desarrolladas por las iniciativas de extensión.

Durante largo tiempo la educación superior se mantuvo reservada para pocos privilegiados, sin embargo, desde el año 1918, cuando se vio cuestionada por la Reforma Universitaria, se avanzó en conquistas de carácter político y social que la transformaron para siempre, como el desarrollo de la misión social de la universidad, el derecho a la educación para todos y el establecimiento de un diálogo entre la sociedad y las instituciones. Se originaba, a partir de ellas, una ruptura con los viejos idearios elitistas.

Desde entonces, el sistema universitario argentino fue afianzando su relación con la comunidad en el marco de la extensión universitaria, una de sus tres funciones sustantivas junto con la docencia y la investigación. “En medio de un proceso de reinención y recomposición de la educación y de la cultura contrahegemónica, la extensión universitaria venía, tal como lo decían los manifiestos, para corregir el divorcio anacrónico entre la universidad y el pueblo”, recuerda Graciela Giménez, Secretaria de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

El rector de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y Coordinador de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Héctor Rubén Paz, explica que, desde la Reforma se ha avanzado significativamente en ese terreno y hoy, “en las universidades argentinas, donde el Estado es el garante del derecho a la educación superior, las acciones de extensión adquieren un especial desarrollo por la vinculación que suponen con la comunidad, en una constante retroalimentación de demandas y respuestas”.



De la verticalidad a la horizontalidad

A pesar de la profunda transformación iniciada en 1918, la función de la extensión universitaria era entendida, originalmente, como una acción de extender su presencia en la comunidad. En la mayoría de los casos, se transformaba en un acto desde la academia hacia el entorno, en una iniciativa unidireccional donde las instituciones eran las portadoras de la cultura y el saber que se transmitían a la sociedad. “Históricamente –y con la Reforma–, la extensión universitaria se planteaba como una salida ‘al afuera’ de la universidad. En ese ‘ir para afuera’, la universidad planteaba que había un adentro”, señala el rector de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Jaime Perczyk.

Con el paso del tiempo, su concepción ha ido transformándose hacia el establecimiento de un vínculo más horizontal entre la academia y la comunidad. Así lo entiende también el rector de la UNAHUR al afirmar que “la universidad es ‘de’, ‘para’, ‘con’ y ‘en’ su comunidad, no es un ir hacia afuera sino una vinculación profunda, de construcción de lazos sociales, de tejido social y organizativo. La universidad tiene que co-producir conocimiento científico, cultural y social en el seno de su comunidad”.

Por su parte, el secretario de Extensión de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Pablo Vellani, afirma que hoy nos encontramos en un proceso de revisión, discusión y análisis del modelo de extensión que “intenta despegarse de la visión transferencista clásica que básicamente proponía la prestación de servicios a la comunidad”. En la actualidad, existe una perspectiva más crítica que contempla como “necesaria e ineludible la participación de los otros (no universitarios) en el desarrollo de acciones de investigación y de extensión, así como su articulación con y en el acto educativo”, dice, para luego añadir que el fin es, sin duda, la “formación de científicos y cuerpos de profesionales comprometidos con las problemáticas de la sociedad y los diversos actores sociales”.

Por la jerarquización de la extensión

“La extensión es una de las funciones indelegables e irrenunciables que tiene la universidad, junto con la docencia y la investigación”, enfatiza Perczyk. “Está en su razón de ser”, agrega.



Si bien con el tiempo se fue legitimando la labor de la extensión universitaria, todavía quedan por enfrentar muchos desafíos para que se equipare a las otras actividades sustantivas de la universidad. En relación a ellas, la función extensionista ha sido, históricamente, menos atendida.

En este sentido, Vellani expresa que “se ha hablado siempre de las funciones de la universidad en un pie de igualdad, pero todavía resta camino por recorrer para que, tanto desde afuera como intramuros, se considere a la extensión en igualdad jerárquica respecto de la enseñanza y la investigación. Sobre esta cuestión venimos trabajando, dando el debate hacia adentro del sistema, modificando prácticas y reglamentaciones a los efectos de avanzar en el reconocimiento institucional de las experiencias extensionistas”.

En la misma línea, Paz anuncia que aún falta transitar un camino en la jerarquización equitativa en relación a las funciones de docencia e investigación, sin embargo, advierte que “este rol se lleva adelante en todas las universidades, con diferencias tanto conceptuales como normativas, estructurales o funcionales, pero bajo la impronta de ser el puente que la vincula con la sociedad. Por ello, desde REXUNI se está trabajando para que las actividades de extensión pasen, gradualmente, a formar parte de las currículas de todas las carreras”.

Giménez, no obstante, hace hincapié en el crecimiento de políticas públicas vinculadas con la extensión: “Desde los 90, dicha función ha venido incrementándose en las agendas tanto a nivel ministerial, como en la de los organismos bilaterales, hasta en las propias universidades que le han concedido su importancia a partir de la asignación de presupuesto (‘normativo’ definido por el CIN), hasta la previsión de la estructura organizacional de los cargos”.

Un compromiso social ineludible

Así las cosas, el rol actual de la extensión universitaria es vincular a las instituciones de educación superior con su entorno, creando respuestas a los problemas sociales, productivos y culturales. Giménez destaca que “la diversidad institucional –uno de los factores que explican la expansión del sistema–, se manifiesta cuando cada universidad define los sentidos de su interacción con el territorio y su vínculo con la comunidad, que es además el lugar de origen de sus



estudiantes, donde los docentes se desarrollan y referencian sus investigaciones, y el mercado laboral de sus graduados”.

Además de los programas de trabajo social, en la UNRN se llevan a cabo proyectos que tienen como objetivos prioritarios mejorar el hábitat y el medio ambiente, revalorizar el quehacer del arte y la cultura, articular con los sectores productivos y promocionar derechos en la salud.

“En paralelo y trascendiendo las pautas canónicas de la lógica proyectista, una universidad regional debe tener una activa política de extensión que trascienda la intervención y la muestra comprometida, en un rol de convergencia de la trama social y política que la contiene”, resalta Giménez. En ese camino, la UNRN realiza dos programas permanentes que atienden las necesidades de la población más vulnerable del territorio, uno de salud bucal y otro orientado a la forestación y el viverismo.

En la UNAHUR, en tanto, se busca profundizar la función social de la universidad integrando el conocimiento generado en las aulas con las problemáticas de la región donde se halla emplazada la institución. Desde la Secretaría de Bienestar se trabaja en articulación con organizaciones en pos de la generación de diversos proyectos.

Existen, por ejemplo, propuestas que buscan la detección precoz de embarazadas sin control de salud y de niños con esquema incompleto de vacunación; que revisan colectivamente los patrones alimentarios de un barrio en el conurbano bonaerense; que brindan una red para evitar la deserción en la escuela formal; que se ocupan de la educación en aquellos barrios del municipio con vulnerabilidad ambiental; que llevan a la práctica la disminución colectiva de residuos sólidos urbanos; entre otros.

Asimismo, en la UNAHUR existen talleres culturales de danza clásica, tango, folklore, muralismo, arte público, teatro, radio, orquesta y coro, además de talleres deportivos de fútbol, handball, judo, natación, tiro con arco, aikido, tenis de mesa y vóley. A su vez, se desarrollan proyectos académicos y científicos de vinculación relacionados con la pequeña y mediana industria de la zona y el INTA.

Por su parte, la UNSE lleva adelante, a través del Programa Educativo de Adultos Mayores dependiente de la Secretaría de Extensión, una amplia propuesta educativa: cursos de ballet, teatro, orquesta, inglés, arte pluridisciplinario, diseño y producción audiovisual, además de festivales teatrales.

También brinda ofertas educativas presenciales y a distancia: cursos de capacitación, actualización y perfeccionamiento para aquellos que desean ampliar conocimientos en algún campo del saber. En general, las actividades de extensión giran en torno a la difusión de la cultura, y la capacitación y participación en la vida universitaria de los adultos mayores, además de diversos proyectos vinculados con el ambientalismo, la salud, la sociedad, la inclusión y la diversidad sexual. “De esta manera, se avanza en la equiparación de la importancia de las actividades de investigación y extensión”, explica Paz. Por último, la UNLZ se suma a las instituciones que priorizan las actividades de extensión desarrollando numerosos proyectos desde las diferentes unidades académicas. En la Facultad de Ciencias Agrarias se realizan programas de elaboración de dulces, conservas y productos derivados de la leche; en la Facultad de Derecho se implementan acciones de ayuda a las víctimas de violencia, alfabetización y asistencia jurídica gratuita; y en la Facultad de Ciencias Económicas se desarrollan programas de herramientas automatizadas para la toma de decisiones en gestión empresarial y utilidades. Además, la UNLZ realiza talleres culturales, de idiomas, de solid work (ingeniería), de PLC, de CNC, de Autocad y de informática aplicada.

Vellani resume que la UNLZ, ubicada en el conurbano sur desde hace casi 46 años, lleva la extensión universitaria en su ADN: “Habiendo construido fuertes lazos con la comunidad, trabaja conjuntamente con instituciones, empresas, organismos estatales y referentes comunitarios con el objeto de articular proyectos que den cuenta de las problemáticas que afectan a la región. En tal sentido, forman parte de la agenda de trabajo cuestiones como la prevención de las violencias, el acceso a la justicia, las cuestiones de género, la niñez, la adolescencia, la economía social, la articulación con la escuela media y la formación en oficios, por nombrar solo algunas de las tantas líneas de trabajo a las que se encuentran abocados los equipos extensionistas”.

Lanza, M. (28 de junio de 2018). Un puente necesario. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/124612-un-puente-necesario>





Primera generación de estudiantes. ¿Por qué yo no?

Por Julián Mónaco

Magdalena trabaja como vendedora en un local de ropa de la calle Ciudadela, en Don Bosco. A pocas cuadras del local, en un taller mecánico, trabaja su primo Sebastián. Él, además, estudia Comunicación Social en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ): “Desde hace algunos años, cuando tomo el tren Roca, veo muchos pibes estudiando”, cuenta. Magdalena tiene pensado comenzar el próximo año una tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios que la UNQ ofrece en modalidad virtual: “Está muy difícil llegar a fin de mes: no puedo dejar el local para empezar una carrera presencial”. Ni sus padres, ni los de Sebastián, tuvieron la oportunidad de cursar estudios superiores: “Mi mamá terminó hace muy poco el secundario en el programa Ellas Hacen”, explica. Y su primo completa: “Ojalá ella pueda conseguir una beca. El primer año es el más difícil porque apenas te viene una nota mala te frustrás un montón”.

Los desafíos de la inclusión

Los perfiles de los estudiantes que las universidades argentinas reciben en la actualidad se han vuelto más heterogéneos: egresados y egresadas del Plan FinEs, madres jóvenes de barrios humildes, maestras, adultos que habían postergado sus estudios por trabajo, entre muchos otros. Pero sobre todo jóvenes de sectores populares que están dando un gran salto respecto de sus padres porque son la primera generación de universitarios en sus casas y porque muchos, además, son la primera generación de egresados del secundario.

Las universidades nacionales de creación reciente enfrentaron el desafío de incluir a estos estudiantes desde que abrieron sus puertas. La cercanía territorial y la mayor oferta horaria permitieron a muchos –tanto jóvenes como adultos– combinar trabajo y estudio. Con la apertura a fines de la década pasada de las casas de altos estudios de Río Negro, Chaco Austral, Villa Mercedes (San Luis) y Tierra del Fuego, cada provincia pasó a tener al menos una universidad. Además, en el conurbano, solo en 2009, abrieron sus puertas las de José C. Paz, Avellaneda, del Oeste, Florencio Varela y Moreno, donde la primera



inscripción online requirió la apertura de un aula de informática: el 40% de los estudiantes no contaba con computadora en su casa.

Sin embargo, este desafío tiene una historia larga, que incluye episodios como la descentralización de la UBA en la década del setenta y la creación de las universidades hoy “grandes” del conurbano (San Martín, La Matanza, General Sarmiento, Tres de Febrero) y otras en las provincias (Villa María, La Rioja) en los noventa, que también debieron enfrentarlo. Por ello, la pregunta puede extenderse al sistema universitario completo, cuya matrícula no ha dejado de aumentar desde la vuelta a la democracia: ¿qué están haciendo las universidades para transformarse en instituciones más hospitalarias e inclusivas y evitar la deserción en los primeros años?

Gabriela Suárez está al frente de la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional del Oeste (UNO) desde diciembre de 2016 pero trabaja allí desde 2012, cuando comenzaron a dictarse las primeras carreras en las dos sedes, la de San Antonio de Padua y la de Merlo. A lo largo del año, Suárez y su equipo visitan las escuelas medias de la región con el objetivo de acercar la universidad a los sectores populares. La inclusión, entonces, comienza aun antes de la inscripción. “Una de las sorpresas que nos encontramos en las visitas es que muchos piensan que la universidad es paga”, cuenta. Los “primera generación” representan el 80% de los más de dos mil estudiantes de la UNO. “Ahora la Universidad está más cerca, es cierto, pero con eso no basta –señala Suárez–. Tenemos que romper con toda una serie de prejuicios. Los chicos piensan que no están preparados, que no van a poder. Incluso hemos escuchado a docentes que los cuestionan: “¿Vos vas a ir a la universidad?”. Y también hay algo de repetir las historias familiares: chicas que imaginan como único proyecto de vida posible trabajar en casas. Por eso intentamos instalar una pregunta: “¿Por qué yo no voy a ir a la universidad?”.

Además de visitar escuelas, la UNO también recibe a estudiantes próximos a egresar en el taller de orientación vocacional de cuatro encuentros titulado “Después de la escuela, ¿qué?”. En ese taller participan, además, muchos adultos que obtuvieron su título secundario en el Plan FinEs. También gracias al programa Ellas Hacen, muchas mujeres adultas comenzaron Enfermería. “Todo esto lo hacemos para abrir las puertas de la Universidad”, explica Suárez. Y agrega: “El estudiante que llegó a estos encuentros y después fue y se inscribió rompió una barrera: salió del barrio, les dijo a sus padres que él



sí puede estudiar. Incluso fue y buscó una changa para poder dedicar tiempo a los libros. Su proyecto se transforma, entonces, en un proyecto familiar. Es toda la familia la que sostiene”.

El Curso de Apoyo al Acceso de la UNO se lanza tres veces a lo largo del año. En cada curso, los estudiantes pueden postularse a una de las 35 becas internas. “También los asesoramos respecto al sistema nacional de becas. Es difícil la carga. Tienen que tener computadora e internet. Se da por sentado eso, pero no es tan así. Por eso en la biblioteca tenemos computadora con buena conexión como para que puedan hacerlo”, completa Suárez.

El trabajo contra los prejuicios también está en la agenda del equipo del Programa de Mejora de la Enseñanza de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Dos de sus integrantes, Claudia Aberbuj y Cecilia Naddeo, sostienen que los docentes también son presa de estereotipos: “En general son universitarios exitosos, egresados de universidades selectivas. En muchas disciplinas los profesores creen que no todos pueden ser expertos y que ellos tienen que hacer el trabajo de selección para que queden los mejores. Entonces toman exámenes más complejos que lo que enseñan o se enojan porque los estudiantes ya deberían traer sabidas una cantidad de cosas desde el secundario o desde la casa. Lo que intentamos no es que bajen el estándar, pero sí que regulen los puntos de partida para evitar que todos los que no están en esa línea se queden afuera”. Para modificar esas percepciones, acompañan a docentes y autoridades en la tarea de reflexionar y revisar sus propias prácticas y discursos en dirección de modificarlos y construir aulas más inclusivas. “Los estudiantes valoran mucho cuando les explicitan a qué distancia están de lo que se espera: “Vos para aprobar necesitás trabajar en esta línea”. Ese es un saldo positivo de las intervenciones que hacemos”, cuentan.

A 40 kilómetros de San Antonio de Padua, en Avellaneda, Paula Lorenzo visita los quintos y sextos años de las escuelas públicas de la zona en el marco del Programa de Articulación con la Escuela Media de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Muchas veces son escuelas de barrios humildes como Villa Tranquila, Dock Sud y Villa Corina. Los estudiantes cursan allí las doce clases de los seminarios “Introducción a la Universidad” y “Comprensión y Producción Oral y Escrita”. Lorenzo está a cargo de este último. “Tomo dos horas de Literatura y trabajo en forma articulada con la profesora. Uso cuentos. La idea es que se acerquen a textos un poco más largos y



complejos. El trabajo final es un ensayo que articula los contenidos de los dos seminarios. Es una producción más de tipo universitario: tienen que trabajar con bibliografía y citar fuentes”, cuenta y recupera su propia experiencia: “Estudié en una secundaria del conurbano. Cuando llegué a la UBA tuve que estudiar mucho para poder pasar el CBC. Para las que lo habían hecho en Capital era más fácil”. Lorenzo también remarca la condición económica de los estudiantes con los que trabaja: “Quieren terminar el secundario e irse a trabajar. Tienen esa necesidad. No está como horizonte ir a la universidad. “Estoy terminando el secundario, tengo tres hijos chiquitos, ¿cómo voy a seguir estudiando? Yo intento mover un poco eso. Y está buenísimo que la UNDAV ofrezca carreras como Enfermería o Diseño de Marcas y Envases, que tienen muy buena salida laboral”.

Los estudiantes que entregan el trabajo final y lo reciben “sin indicaciones” pueden comenzar una carrera. A los que tuvieron dificultades, se les recomienda empezar con una o dos materias en el primer cuatrimestre y, además, deben cursar obligatoriamente el Taller de Lectoescritura o de Matemáticas como complemento. Este mismo proceder se replica en el Curso de Nivelación a la Vida Universitaria que la UNDAV propone para los estudiantes que se inscriben con el título secundario en mano. Paula Bianchi trabaja allí desde 2011, en el mismo seminario que Lorenzo. “Tomamos parciales para que pasen por la experiencia de tener que administrar el tiempo y escribir bajo cierta presión”, cuenta. Además, Bianchi dicta un taller de Informática: “Para el trabajo final del ingreso se les dan las indicaciones estándar y muchos lo entregan a mano. Cuando te acercás y les preguntás, te dicen que no tienen impresora o que no saben usar la computadora o que no tienen buena conexión. Entonces se les sugiere este taller”, explica.

En su relato, la universidad aparece enmarcada en un contexto más amplio que incluye al barrio, al conurbano y al país: “El año pasado, cuando se llamó por teléfono a un grupo de estudiantes que habían abandonado el ingreso, muchos contaban que era porque ya no tenían dinero para el boleto. La sede Piñeyro no está cerca del tren y tomar dos colectivos o el tren y el colectivo para ellos es una complicación. También algunos chicos se quejaron porque no tenían los \$100 para comprar las fotocopias de los seminarios, que ya no se entregan de forma gratuita por falta de fondos. Nosotros dejamos el material en



la fotocopiadora de la facultad, lo mandamos por mail, por Facebook. Algunos leen desde el celular. Pero no todos tienen buena conexión”.

María Inés Fares es directora de Ingreso, Permanencia y Egreso en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), fundada en 1939 y que hoy aloja a cerca de 33.000 estudiantes. Entre ellos, jóvenes descendientes de huarpes y de comunidades rurales, que cada año pueden aplicar a 15 becas reservadas para ellos. “Los perfiles son muy variados, es cierto. Pero depende mucho de la carrera: en las más tradicionales no se transformó tanto”, opina Fares. Desde 2012, en la UNCuyo funciona el proyecto Trayectorias Académicas Estudiantiles (TRACES), cuyo objetivo es mejorar el ingreso, así como también los tramos medios y el egreso. “Pensamos a quienes cursan los primeros dos años de una carrera como una población en riesgo académico —explica Fares—. Pero intentamos no poner al estudiante como foco ni como único responsable del problema. Creemos que hay que mirar más la institución. Sobre todo lo que está oculto: revisamos la forma en que damos las clases, las cátedras que los estudiantes perciben como ‘complicadas’, los horarios que ofrecemos. Tratamos de trabajar más en lo preventivo que en lo remedial”.

El ingreso que esta Universidad propone para todas sus carreras incluye tres momentos. Los ingresantes participan primero de diferentes actividades en las que pueden confrontar sus deseos con lo que las carreras realmente ofrecen y con los perfiles profesionales que se preparan. Luego sigue un período de nivelación académica que tiene características diferentes en cada una de las doce facultades y los tres institutos, entre los que se cuenta el Balseiro. En la de Ciencias Médicas, por ejemplo, este período se extiende de julio a febrero. “No hay cupos: todo el que aprueba entra. Salvo en Arquitectura, por un tema de espacios físicos. Pero hay carreras más inclusivas que otras. Tiene que ver con las formas de pensar, con la historia de las carreras. Por ejemplo, en Ciencias Agrarias, sabemos que Química va a costar, entonces tenemos tutores que trabajan desde el principio con los chicos”, cuenta Fares. Por último, sigue un momento de “ambientación universitaria” orientado a construir el oficio de estudiante: allí los ingresantes conocen a sus tutores, prueban diferentes técnicas de estudio y se ponen en contacto con la historia de la universidad argentina.

Según Fares, la UNCuyo logra retener en el pasaje del primer al segundo año a un porcentaje alto de sus estudiantes, cercano a las tres cuartas partes. Asegura, además, que el problema del abandono ha

comenzado a desplazarse al tercero, que coincide con el paso del ciclo básico al orientado. “En ese momento, algunos dejan de recibir ayuda de sus padres, otros se dan cuenta de que tenían una vocación diferente, otros empiezan a trabajar”, explica Fares. Y agrega: “Los tramos medios a veces terminan desatendidos. Por eso pensamos en trayectorias. La demora en el egreso se empieza a producir ahí. Hay un mal que es el de cursar, cursar y cursar y nunca rendir. Las universidades tenemos que trabajar muy fuerte en eso”.

Mónaco, J. (2017). Primera generación de estudiantes. ¿Por qué yo no? En A. Cannellotto et al, *¿Un modelo para todos o para pocos? La universidad que supimos conseguir*. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique-UNIFE.



Unidad 3

¿Alguna vez pensaron en lo que significa la oportunidad de estudiar una carrera universitaria? ¿En la importancia que tiene para la sociedad y para cada uno en particular que esa oportunidad sea ofrecida por el Estado en forma gratuita y garantizada como un derecho?

Las universidades son instituciones educativas que tienen más de 900 años de historia. Muchas de sus características centrales aún permanecen: la función de producir y reproducir el conocimiento, los profesores y los estudiantes como protagonistas dentro de la institución y las prácticas para formalizar la enseñanza, entre ellas los exámenes y los títulos.

Vale tener presente que en Argentina se produjeron importantes cambios desde la fundación de la primera universidad, la de Córdoba, en la época de la colonia. El sistema universitario fue creciendo de diferentes modos y especialmente en los últimos años. Pensemos que hasta 1955 eran apenas ocho las instituciones, aunque la Universidad Obrera Nacional tenía varias sedes, como su actual sucesora la Universidad Tecnológica Nacional. Pero hubo otros modos de crecer además de la incorporación de nuevas instituciones, también se fueron creando más y nuevas carreras y se produjeron importantes expansiones de la matrícula en los momentos de políticas inclusivas o recuperación de la democracia.

La creación de nuevas universidades tuvo tres momentos importantes: la primera mitad de los años 1970, la primera mitad de 1990 y la última década. La implantación de nuevas sedes de las universidades existentes, tanto públicas como privadas, amplió también el sistema universitario haciéndolo llegar a

nuevas ciudades. A partir de 2011, con el Programa de Expansión Universitaria, el Ministerio de Educación de la Nación comenzó a financiar la creación de Centros Regionales en ciudades en las que no había universidades. Allí, las universidades nacionales más cercanas implementaron carreras con las garantías necesarias de calidad que muchas veces no cumplían las sedes establecidas por fuera de esta política de apoyo y financiamiento.

Como vemos, todo este proceso de crecimiento y expansión se fue produciendo en distintas etapas de la historia de nuestro país, con algunos intervalos en los que, por el contrario y por las políticas excluyentes de las dictaduras militares, se produjeron disminuciones temporales de la cantidad de estudiantes y cierre de algunas carreras y de la Universidad Nacional de Luján en 1979. En este largo proceso, la UNPAZ es una de las más recientes, junto con otras universidades del Conurbano Bonaerense que fueron fundadas durante los últimos diez años. Luego de esta introducción, en esta unidad les proponemos conocer el origen de las universidades, abordar la constitución de estas instituciones en nuestro país y pensar el “rol social” de la universidad.

1. La universidad: pasado y presente

1.1. La universidad en Argentina

1.1.1. Los orígenes

En nuestro país debemos comenzar el recorrido histórico a partir de la actual Universidad de Córdoba, que se constituyó como la primera institución de estudios superiores, siendo creada por el rey de España en 1621 a partir de una institución (Colegio Máximo) fundada por los jesuitas unos años antes. La decisión real tenía un evidente propósito de contribuir y apoyar el control del territorio americano mediante la formación universitaria, ya que establecía que se autorizaba a dar títulos universitarios a los Colegios Máximos, es decir, instituciones superiores que formaban clérigos y sacerdotes que estuvieran a más de 200 millas de una universidad. Ese era el caso del Colegio Máximo de

Córdoba y por esa razón fue promovido a universidad y, en 1623, recibió el nombre de Universidad de Córdoba del Tucumán.

El objetivo de dicha institución, como ya dijimos, era la formación de clérigos. Su gobierno y funcionamiento interno se encontraba regulado por un rector y un cancelario. El primero presidía la universidad y el segundo supervisaba y vigilaba los estudios –lo que ahora sería el secretario académico–; ambos eran designados por el provincial de la Compañía de Jesús. El financiamiento era responsabilidad de los padres jesuitas.

Tras la expulsión de los jesuitas de lo que sería nuestro país, en 1767, la corona española acentuó su influencia sobre la institución y en ese contexto el virrey fue nombrado vicepatrono de la universidad y el control pasó primero a los franciscanos y luego al obispo.

La reforma de los planes de estudio iniciada por el deán Funes en el año 1813 inspirada en las ideas de la Revolución de Mayo, comienza a atentar contra la influencia escolástica al introducir estudios de aritmética y geometría, matemáticas, lenguas modernas y reducir el espacio dedicado a la metafísica.

En el año 1828, la universidad pasa a depender del gobierno de la provincia de Córdoba por decreto de Juan Bautista Bustos y en 1854 es transferida a la jurisdicción nacional.

La cuestión universitaria se federaliza y se constituye como un tema de interés nacional. En el marco de los procesos políticos que durante la década de 1880 constituyeron la llamada “organización nacional” y la estructuración de las normas y prácticas que conformaron a la Argentina como un país capitalista, moderno y liberal (aunque manejado por una elite), se discutieron leyes que marcarían por años la educación pública y, dentro de ella, la educación universitaria. En 1884 se promulgó la Ley N° 1420 de educación común que establecía el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación básica. Para entonces, las dos universidades que existían en ese momento, Buenos Aires y Córdoba, eran centros de formación profesional, donde el objetivo central de los estudios era el de formar profesionales, específicamente, médicos, abogados e ingenieros.

Entre los años 1883 y 1885 el Congreso argentino debatió el proyecto de ley presentado por Nicolás Avellaneda para regular las universidades que luego fuera sancionado en el año 1886. A partir de dicha norma se establecen las

modalidades de integración de los cuerpos directivos, las atribuciones de esos mismos cuerpos, el modo de designación de los profesores y el origen y uso de los recursos presupuestarios, estableciendo criterios generales sobre los cuales cada casa de estudios debía dictar sus estatutos. Los estatutos son, para las universidades lo que la Constitución para la Nación: es la norma básica en la que se fundamenta y se organiza la institución.

Las disposiciones y el espíritu de la Ley Avellaneda se inscriben en un proceso mayor de concentración en el Estado nacional de un conjunto de prerrogativas y atribuciones ejercidas por instituciones y corporaciones hasta entonces relativamente autónomas.

Resulta interesante tener presente el recorrido histórico de estas instituciones a fin de poder entender ciertas lógicas vigentes en las universidades. Entonces, a medida que el país se asentaba en la democracia republicana, las decisiones relativas a la constitución, gobierno, financiamiento y formación de las universidades debían ser avaladas y consensuadas por los representantes del pueblo en el Congreso.

1.1.2. La Reforma Universitaria de 1918

A principios del siglo XX, el perfil y las características del sistema educativo generaban la insatisfacción de la sociedad y de sus clases dirigentes. Se cuestionaba el carácter exclusivamente utilitarista del sistema universitario, que no contribuía al desarrollo cultural y no favorecía instancias de cohesión espiritual en una sociedad fragmentada por el impacto de la inmigración y el crecimiento económico. También fue cuestionada la forma de gobierno, sumamente elitista y excluyente, por su incapacidad para asimilar los cambios. En 1916 la Universidad de Buenos Aires contaba con 5.400 estudiantes, la de La Plata algo más de 1.000 y la de Córdoba 700. El crecimiento del número de estudiantes fue acompañado por el surgimiento de las primeras organizaciones gremiales: en la UBA se creó en 1900 el Centro de Estudiantes de Medicina, en 1903 el de Ingeniería y en 1905 los de Derecho y Filosofía y Letras. En 1908 se fundó la Federación Universitaria de Buenos Aires.

El régimen de exámenes era otro de los puntos conflictivos a principios de siglo y era una fuerte motivación para que los estudiantes se organizaran para defender sus derechos.

En octubre de 1917, estalla la Revolución Rusa y cae el régimen zarista. Ese acontecimiento político sacude al mundo occidental. En Argentina, la asunción del radical Hipólito Yrigoyen como presidente, en las primeras elecciones libres mediante el voto secreto y obligatorio para los hombres, significó la incorporación de sectores de la clase media a la política. En este clima, los estudiantes de Córdoba cuestionan la legitimidad del rector y de los decanos, al tiempo que denuncian la vetustez de los reglamentos. Reclaman, también, modificaciones a los planes de estudios. Las presentaciones estudiantiles fueron rechazadas reiteradamente. En diciembre, el Centro de Estudiantes de Medicina de Córdoba impugna la supresión del internado en el Hospital de Clínicas, para lo cual las autoridades daban razones de “economía y moralidad”. La protesta estudiantil articulaba objeciones de carácter científico con críticas a las formas de gobierno. Como cada facultad era dirigida por una academia formada por un grupo de profesores que ejercían su cargo de manera vitalicia y elegían a los nuevos integrantes, cuando se producía una vacante. Los estudiantes denunciaban las irregularidades en la provisión de los cargos docentes y administrativos. Además, reclamaban la modificación de los planes de estudio, cuestionaban los mecanismos de designación de profesores y el manejo de fondos. La universidad era autónoma, pero la autoridad y el gobierno estaban en manos de unos pocos profesores que detentaban sus cargos de manera vitalicia y sectaria.

Las autoridades de la institución no dieron solución a los reclamos de los estudiantes y en el año 1918 estos todavía continuaban con sus protestas. En este contexto, se organizó el Comité Pro Reforma presidido por Ernesto Garzón, Horacio Valdéz y Gumersindo Sayago. Tras decretar una huelga en apoyo a sus proyectos, el Consejo Superior decide “no tomar en cuenta ninguna solicitud estudiantil”. El Rector decide cerrar las puertas de la Universidad, y a partir de marzo de 1918 comenzaron las manifestaciones callejeras organizadas por un Comité Pro Reforma integrado por delegados de las diversas facultades.

Ante la gravedad de los sucesos que se producían en Córdoba, y luego de recibir a los dirigentes estudiantiles, el presidente Yrigoyen decretó la intervención de la Universidad y designó al Dr. Nicolás Matienzo para ejercerla. Casi inmediatamente después de asumir, Matienzo redactó e hizo aprobar el estatuto que reemplazaría al de 1893, al que calificó de restrictivo porque excluía a la mayoría de los profesores y dejaba el gobierno en manos de cuerpos vitalicios. Hubo todavía idas y venidas hasta que, en una segunda intervención ordenada por el Presidente de la Nación se logró que el nuevo estatuto se pusiera en vigencia. De esta manera se democratizó el gobierno universitario. Los estudiantes pudieron participar, no directamente, sino eligiendo a profesores que los representaban en el gobierno de la universidad.

Las tensiones que esta situación generó en la universidad cordobesa daría lugar a uno de los movimientos de transformación universitaria más relevantes en la historia de las instituciones de educación superior de América Latina: la Reforma Universitaria de 1918.

La Reforma de Córdoba tuvo influencia en las otras cuatro universidades de Argentina y fue decisiva incluso en la nacionalización de la de Santa Fe (convertida en 1919 en Universidad Nacional del Litoral) y la de Tucumán (1921), y luego en toda América Latina. Las reformas avanzaron en la democratización interna incorporando de distintas maneras, según cada estatuto y con cambios en los distintos momentos, la participación de los estudiantes.

A partir del cuestionamiento del carácter profesionalista de los estudios y la poca relevancia que se le daba a la investigación, en la mayoría de las casas de estudios comenzaron a privilegiar los antecedentes científicos de los profesores al momento de su nombramiento. Se contrataron docentes del exterior con el objetivo de formar núcleos de especialistas y se crearon becas especiales para que los mejores graduados se perfeccionaran en el exterior.

Los cambios que propició la Reforma en la universidad reforzaron el lugar de la institución como instancia para la promoción social de las capas medias, que se consolidaron en los cuerpos directivos y profesoriales de las instituciones. La docencia libre, el nuevo sistema de reclutamiento de profesores y la creación de una carrera académica generaron una apertura para quienes veían posibilidades de proyectarse laboralmente en ese ámbito. Las corpo-

raciones profesionales ganaron peso en la vida universitaria, desplazando a las elites vinculadas al ejercicio de la política, hegemónicas en el control de las universidades hasta ese momento. La incorporación de nuevos sectores sociales a la política argentina que se había dado con el triunfo de Yrigoyen había llegado también a la universidad.

El impacto de la Reforma, sin embargo, se desdibujó rápidamente por los cambios políticos y el propio gobierno de Marcelo Torcuato de Alvear (1922-1928) –el radical no personalista que reemplazó a Yrigoyen–, produjo retrocesos respecto de las conquistas alcanzadas.

1.1.3. La universidad durante el primer peronismo

Durante el primer peronismo (1946-1955) la política universitaria definió como prioridad que la universidad se pusiera al servicio de las transformaciones políticas, sociales y económicas que el movimiento estaba produciendo en el país. De esta forma, facilitó la incorporación de los sectores populares a la universidad, la formación técnica y la orientación de la institución hacia las cuestiones sociales y la atención de los problemas nacionales.

El gobierno peronista llevó a cabo una serie de medidas que tenían como objetivo ampliar y modificar el sistema educativo general. Uno de sus principales pilares fue el desarrollo de la educación técnica, pensada en función de la necesidad de mano de obra especializada para la industria nacional en crecimiento. En ese sentido, durante los gobiernos de Juan Domingo Perón se consolidó el sistema de educación técnica oficial que amplió e incorporó la educación técnica en los tres niveles educativos: en el nivel primario instituyó los cursos de preaprendizaje y las misiones monotécnicas; en el nivel medio creó las escuelas industriales de la Nación y las escuelas-fábricas; y en el nivel universitario se fundó la Universidad Obrera Nacional (UON), creada por ley en el año 1948, que abrió sus puertas en el año 1953. Esta universidad se proponía la incorporación de las clases trabajadoras a los estudios superiores –se debía comprobar la condición obrera presentando libreta o certificado de trabajo– y en ella se ofrecían carreras o especializaciones referidas a las distintas ramas de la producción. Como la UON se organizaba por regiones,

la oferta de carreras podía variar según las necesidades del desarrollo local, expresando la estrecha relación que se buscaba establecer entre el sentido de la universidad y el desarrollo económico del país.

A su vez, el gobierno peronista amplió la universidad mediante la creación del Instituto Tecnológico del Sur, que funcionó desde 1948. Estas nuevas instituciones, pero especialmente la UON, significaron una apertura explícita del sistema universitario a un nuevo alumnado, tanto por su origen social como por su localización geográfica. Estas dos instituciones se convirtieron en las actuales Universidad Nacional del Sur y Universidad Tecnológica Nacional.

Debe tenerse en cuenta además que en noviembre de 1949 se sancionó el Decreto N° 29337, el cual establecía la gratuidad de los estudios universitarios. La eliminación de los aranceles universitarios tendrá un fuerte impacto en la matrícula estudiantil, por lo que se puede decir que durante el peronismo se produjo la masificación de la enseñanza superior. En 1947 había 51.447 estudiantes universitarios, 3 por cada mil habitantes, pero en 1955 ya sumaban 140.000, 8 por cada mil habitantes. Este explosivo crecimiento de la matrícula se debía a las mayores posibilidades de acceso a la educación secundaria y superior posibilitada, entre otras medidas, por la supresión de los aranceles en las universidades y de los exámenes de ingreso en 1953, junto a un sistema de becas ya vigente desde los años cuarenta. A fines de 1955, la UBA contaba con 71.823 estudiantes, la mitad de ellos repartidos entre las facultades de Ciencias Médicas y Derecho y Ciencias Sociales, siempre con escaso número de graduados – solo el 8% se graduaba en los plazos establecidos– y carreras de muy larga duración.

En este contexto resulta interesante ver cómo la composición social de la población estudiantil universitaria se fue modificando. A fines de los años 1950, los estudiantes provenientes de sectores populares llegaban al 18.4% en Buenos Aires y al 11% en La Plata, las dos universidades que concentraban el 60% de la matrícula universitaria de todo el país. La masificación generó una nueva agenda en el debate universitario, pendiente ahora de los problemas edilicios, las cuestiones presupuestarias, la ubicación geográfica de las universidades, la distribución de los alumnos y las tasas de rendimiento y deserción.

Además, durante los primeros gobiernos peronistas se implementaron una serie de medidas englobadas en dos leyes universitarias que modificaron varios aspectos importantes de la educación superior argentina: la Ley N° 13031 del año 1947 y la Ley N° 14297 del año 1954. La ley universitaria N° 13031 generó debates tanto en el ámbito legislativo como dentro de la comunidad universitaria y fue objeto de críticas y resistencias por parte de la oposición política al peronismo y por sectores estudiantiles y profesoriales.

A grandes rasgos, dicha ley establecía:

- Que las tareas de la universidad serían “el fomento de la cultura, la investigación científica y la formación de profesionales”.
 - La autonomía técnica, docente y científica.
 - Respecto al gobierno universitario:
 - el gobierno de la universidad queda a cargo del Rector y el Consejo Universitario. El Rector será elegido directamente por el Poder Ejecutivo y durará tres años, mientras que el Consejo estará compuesto por los decanos y vicedecanos de las facultades;
 - el gobierno de las facultades estará compuesto por 10 profesores elegidos por el propio claustro, quienes elegirán al decano a partir de una terna propuesta por el Rector. Como única representación estudiantil se contemplaba la incorporación del estudiante con mejores calificaciones del último año, con voz pero sin voto.
 - Respecto a la elección de los profesores, los titulares serán nombrados por el Poder Ejecutivo a partir de una terna de candidatos elevada por la Universidad, mientras que los adjuntos serán nombrados por concurso. Al mismo tiempo, se fija una retribución para los profesores que garantice su dedicación exclusiva a la universidad.
 - Se prohíbe la actuación política de profesores y estudiantes dentro de la universidad
 - Se crean becas que serán distribuidas por el Poder Ejecutivo, siendo causal de pérdida de beca la realización de actividades políticas dentro de la universidad.
- Por su parte, las críticas de la oposición eran:
- Que la designación de autoridades universitarias por el Poder Ejecutivo Nacional convertía a las universidades en “meras dependencias administrativas del Estado” y violaba la autonomía universitaria.

- La anulación de la participación de estudiantes y graduados en el gobierno de la universidad, y la modalidad que adquiriría la representación estudiantil.
- La modalidad de concesión de las becas.

El oficialismo argumentaba:

- Que la universidad no puede oponerse al gobierno que ha sido elegido democráticamente por el pueblo. Por ello, las autoridades debían ser designadas por el Poder Ejecutivo:

Elección de autoridades de tal forma que no represente una oposición a los anhelos populares. Vale decir, en adelante las universidades no estarán en oposición a la vida democrática que ha dictaminado cuáles han de ser las autoridades que rijan sus destinos. (Informe de la Mayoría de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 1947, Tomo II, p. 680)

- Interpretaban de una manera diferente a la de la oposición el concepto de autonomía:

La tarea científica, la función educativa y docente de las universidades, su actividad movilizadora del conocimiento culto, se ha de realizar en base a la autonomía pedagógica y cultural de esa su labor esencial. Es aquí, solo aquí, donde cobra sentido el concepto jurídico de autonomía [...] Los cambios que en este aspecto se proponen, están destinados a la eliminación de los males de la política en las universidades (Diputado Obeid, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 1947, Tomo II, p. 697-698).

- Consideraba que la política debía ser eliminada del ámbito universitario por sumirse en una lógica “electoralista” que obstaculizaba la realización de las verdaderas tareas de la universidad. Por este mismo motivo, defendían la quita de participación en los órganos de gobierno por parte de los estudiantes: “La universidad debe ser exclusivamente para estudiar, para aprender; los profesores para enseñar y para investigar. Por eso creo que de la universidad debe ser desterrada la política y el electoralismo” (Diputado Casal, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 1947, Tomo II, p.758).

- Entendían que la democratización de la universidad no se vinculaba con el tipo de gobierno que asumiera sino con “abrir las puertas de la universidad al pueblo”:

Deben llegar a la universidad todos los argentinos, sin más poderes económicos que los que deriven de su talento y su vocación. No se trata de la realización concreta de tal educación universitaria para todos los hombres del pueblo, porque ello sería en sí mismo, una utopía irrealizable, sino de alcanzar la vigencia del derecho de libertad que otorga a todos los argentinos la posibilidad de dicha educación [...] [Por eso] hay que crear becas de estudio y de estímulo (Diputado Obeid, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 1947, Tomo II, p. 693-694).

1.1.4. La creación de universidades privadas (1955-1958)

El golpe cívico-militar que derrocó a Perón en septiembre de 1955 instauró una dictadura que fue paradójica para el sistema universitario ya que, mientras suprimía las libertades políticas y sindicales, cerraba los gremios y perseguía y fusilaba a los opositores, restauró la autonomía universitaria y permitió la implantación de un cogobierno con plena participación de los tres estamentos: profesores, estudiantes y graduados.

La autoproclamada Revolución Libertadora dictó el Decreto-Ley N° 6403/55 sobre la Organización de las Universidades Nacionales, cuyo artículo 28 establecía que la iniciativa privada podía crear universidades privadas –denominadas “libres”– que “estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes”. Las reacciones en contra no se hicieron esperar. En los primeros meses de 1956 las protestas estudiantiles y los conflictos callejeros alarmaron al gobierno de facto. Un sector del estudiantado y sus organizaciones, junto a intelectuales y autoridades de las universidades nacionales, se manifestaron públicamente contrarios a dicho artículo por considerarlo un ataque a la tradición laica, estatal y democrática de la universidad argentina. La no reglamentación del decreto y el desplazamiento del ministro de Educación Atilio Dell Oro Maini –referente de la intelectualidad católica nacional– parecieron darle un fin a la polémica y un triunfo al sector laicista. Sin embargo, un nuevo impulso al debate sobrevino en agosto de 1958 cuando el presidente

Arturo Frondizi anunció que pretendía hacer efectiva la ampliación del principio de libertad de enseñanza. Nuevamente las voces en contra se hicieron sentir, produciéndose durante este conflicto las movilizaciones estudiantiles más importantes y significativas hasta el momento.

El debate tuvo repercusiones más allá de la esfera educativa y dividió a los protagonistas en “laicos” –quienes defendían la universidad laica, estatal y democrática y el derecho del Estado a monopolizar el otorgamiento de títulos– y “libres” –quienes defendían la creación de universidades privadas con capacidad de expedir títulos habilitantes–, autoproclamados como tales.

El conflicto finalmente concluyó con el triunfo del sector libre, dado que, tras un intenso debate en el Congreso de la Nación, con idas y vueltas a la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores, fue sancionada en septiembre de 1958 la Ley N° 14557, conocida como Ley Domingorena y reglamentada en febrero de 1959, durante el receso académico. Con esta ley, las universidades privadas que cumplieran ciertos requisitos estarían facultadas para expedir títulos o diplomas académicos. A partir de entonces, y al amparo de la nueva legislación, comenzaron a crearse numerosas universidades privadas, en su mayoría de inspiración católica, todas aranceladas y con poco desarrollo de la investigación. El Estado dejó así de tener el monopolio que había consagrado en 1885 la Ley N° 1597 o de Nacionalización de los Claustros Universitarios, conocida como Ley Avellaneda.

1.1.5. El Plan Taquini (1971-1973)

Durante la dictadura que inició Onganía y continuaron Levingston y Lanusse (1966-1973) se ideó e implementó un plan de creación de nuevas universidades que se conoce como Plan Taquini, por su impulsor, el Dr. Alberto Taquini (h). Este plan era deudor de objetivos encontrados pero típicos de aquellos años y de una dictadura que implementó la Doctrina de la Seguridad Nacional. Las universidades cuya creación se proponía tenían que estar emplazadas en las diferentes regiones del país, en ciudades de mediano tamaño o capitales de provincia en las que no hubiera otra universidad nacional. Su organización se pensó con un modelo más cercano a la estructura departamental de las universidades

norteamericanas y su desarrollo se imaginó también en campus en las afueras de las zonas urbanas. Además de una expansión numérica y una organización institucional diferente a la “tradicional”, el plan proponía la creación de carreras que se inscribieran en el proceso de modernización tecnológica y social. Una preocupación central del plan lo constituía la masificación de la matrícula en las universidades tradicionales, considerado atentatorio para la calidad educativa, por lo que proponía que las nuevas instituciones debían tener un número menor de estudiantes. De esta forma, establecía que el número máximo que deberían albergar era entre 10.000 y 20.000 alumnos, según el caso. Uno de los objetivos del plan era descentralizar la concentración de población estudiantil de las grandes universidades, con la expectativa de que esto disminuyera la conflictividad política en el ambiente universitario, característica de las grandes universidades en esos años de resistencia a la dictadura y auge de los movimientos de liberación nacional en muchos lugares del mundo. También se proponía evitar que los estudiantes tuvieran que desarraigarse para iniciar sus estudios superiores y, especialmente, intentaban comprometer a las nuevas instituciones con el desarrollo regional y local, tanto mediante la selección de las carreras a ofrecer como mediante la investigación y la transferencia.

El plan empezó a implementarse en 1971, durante la dictadura, pero la creación de las nuevas universidades continuó luego de la asunción del gobierno peronista en mayo de 1973. Aunque los objetivos políticos habían cambiado radicalmente, los proyectos fueron asumidos por la sociedad de cada región y el impulso creador no se detuvo. Las universidades efectivamente implementadas no fueron en todos los casos las imaginadas en el plan, tampoco todas tuvieron un nuevo diseño y, si bien se crearon nuevas casas de estudio, otras se basaron en sedes regionales de universidades ya existentes y en la nacionalización de algunas instituciones privadas o provinciales. En total, en este proceso se crearon 16 nuevas universidades y buena parte de las provincias argentinas contaron, a partir de esta etapa, con su propia universidad. A este período corresponden las universidades de Río Cuarto (1971), Comahue (1971), Lomas de Zamora (1972), Catamarca (1972), Salta (1972), Luján (1973), Jujuy (1973), Misiones (1973), Entre Ríos (1973), San Luis (1973), San Juan (1973), Santiago del Estero (1973), La Pampa (1973), Centro de la Provincia de Buenos Aires (1974), Mar

del Plata (1975) y Patagonia (1980). La de La Rioja (1971), fue creada como universidad provincial y recién se nacionalizó a principios de los años noventa. De esta forma, la Universidad Nacional de Lomas de Zamora fue la primera universidad emplazada en el Conurbano Bonaerense.

1.1.6. La universidad durante la última dictadura (1976-1983)

La última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983), entre otras consecuencias, provocó daños enormes al sistema universitario nacional. No solo fueron intervenidas las universidades, se arancelaron y se establecieron exámenes eliminatorios, sino que se cerró la Universidad Nacional de Luján y se persiguió a profesores y estudiantes de distintas universidades.

Durante este período, hubo un fuerte control político-ideológico sobre el gobierno universitario y la enseñanza, se redujo la matrícula en las universidades públicas más grandes y hubo un crecimiento de la matrícula en las universidades privadas y en la enseñanza superior no-universitaria. A su vez, se impusieron restricciones a la autonomía universitaria y se ejerció la violencia sistemáticamente sobre autoridades, docentes, graduados, estudiantes y trabajadores no docentes, muchos de los cuales fueron detenidos, torturados y desaparecidos y otros debieron exiliarse.

Desde 1976, los ministros de educación de la dictadura aplicaron políticas que promovían el reordenamiento del sistema educativo. Estos programas de redimensionamiento fueron pensados en oposición al Plan Taquini que, como mencionamos, buscaba expandir el sistema universitario a partir de la creación de universidades. Los ministros de educación de la última dictadura consideraban que la masificación de la universidad había alimentado el proceso de radicalización política de los docentes y los estudiantes, lo que había permitido la instauración de la “subversión” en las aulas universitarias. En este sentido, las políticas llevadas adelante por la dictadura introducían una nueva forma de ingreso, la reducción del cupo de estudiantes por carrera, la fusión de casas de estudio, el arancelamiento de diversos trámites administrativos y la supresión de diversas carreras en distintas universidades nacionales. Se

puede decir, entonces, que fueron políticas destinadas a recortar la cantidad de estudiantes y de universidades.

1.1.7. La recuperación de la democracia

En diciembre de 1983 asumió el radical Raúl Alfonsín como presidente de la Argentina y se inició un proceso de recuperación de la democracia que involucró también la recuperación de la autonomía y el cogobierno universitario, al mismo tiempo que se produjo un importante incremento de la matrícula a raíz del nuevo clima de libertad y la eliminación de los exámenes de ingreso. Durante este período se reabrieron algunas carreras que la dictadura había cerrado y se reabrió la Universidad Nacional de Luján, que había sido clausurada. En esta etapa se restablecieron los estatutos que habían estado vigentes hasta el golpe de Estado de 1966, con lo que las universidades reimpusieron el gobierno tripartito (docentes, estudiantes, graduados).

1.1.8. De la década de 1990 a la actualidad

Todos los logros conseguidos hasta el momento fueron cuestionados a partir de la década de 1990. Así fue como se comenzó a discutir la legitimidad del sistema universitario abierto, con ingreso irrestricto y gratuidad, su calidad y la evaluación. Las políticas de la década de 1990 fueron claramente inspiradas en el neoliberalismo y sus ideas sobre la hegemonía del mercado como asignador de los recursos y jerarquizador de las prioridades en la sociedad. La reforma del Estado que se impuso para lograr el desmantelamiento del “Estado de Bienestar” que ya había empezado durante la dictadura cívico-militar instaurada a partir de 1976, tenía su capítulo para la educación superior. Paradójicamente, la avanzada contra la universidad pública de acceso irrestricto y gratuita no fue mayormente intervencionista, no al menos en forma directa. Como el objetivo era desarrollar un mercado para la educación universitaria convirtiendo a la formación en un bien transable como cualquier otro que se negocia en el mercado, esto requería un Estado que presionara a las universidades autónomas para que entraran en el juego de arancelar y competir

por los estudiantes y por los fondos. Eso se hizo mediante la eliminación de las restricciones para la creación de universidades privadas que regía desde 1973, la implementación de mecanismos de evaluación para diferenciar distintos niveles de calidad entre los “productos” que las instituciones ofrecían y ampliando la autonomía para permitir a las universidades el manejo absoluto de los fondos que lograran conseguir vendiendo sus servicios. Como contrapartida, el Estado se distanciaba cada vez más de su obligación de financiar la universidad pública, los presupuestos se limitaban y las partidas que recibían las universidades eran recortadas como manera de presionar para que tuvieran que recurrir al arancelamiento de los estudios para reemplazar los fondos que el Estado ya no proveía. Algunos problemas que la universidad no había logrado resolver aportaban a crear un clima favorable a las políticas neoliberales en la opinión pública. El censo universitario de 1994, por ejemplo, confirmó que un 42% de los alumnos universitarios abandonaba sus estudios en el primer año y que solo un 19% llegaba a graduarse.

La educación superior en su conjunto –instituciones públicas y privadas y el sistema de educación superior no universitaria– agrupaba casi un millón de estudiantes para esa época. El sistema estaba desarticulado y se caracterizaba por una notable superposición en materia de oferta curricular. El argumento era que el Estado no podía financiar esa ineficiencia y que la solución era que las universidades compitieran por los alumnos y el financiamiento en el mercado de manera que se sostuvieran solo las ofertas de mejor calidad y aceptación por parte de los estudiantes que ahora se convertían en “clientes”. El proceso de planificación de cambios implementado reconoce dos hitos fundamentales: la creación en 1993 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la sanción en 1995 de la Ley N° 24521, de Educación Superior, un dispositivo legal que regula el conjunto del sistema.

La ley establece una serie de parámetros generales a los que deben sujetarse las casas de estudios, dejando la implementación y definición de los aspectos específicos a los estatutos de cada universidad; reconoce la autonomía universitaria y el rol primordial e indelegable del Estado en la prestación del servicio de educación superior. Como habíamos dicho antes, esta fórmula resultaba engañosa en la práctica. La autonomía y la autarquía (capacidad de las institu-

ciones para administrar libremente sus ingresos y presupuesto) eran necesarias para que el Estado neoliberal pudiera dejar en manos del mercado la suerte de las universidades. De ahí que el texto de la Ley de Educación Superior contenga muchos elementos que recién adquirieron pleno significado cuando en los últimos doce años cambiaron las políticas y el Estado se hizo cargo otra vez de sus responsabilidades respecto de la educación superior. Ahora sí los artículos de la Ley de Educación Superior que establecen el rol indelegable del Estado en el financiamiento de las universidades nacionales son un hecho porque incluso el Estado llegó a garantizar el derecho a la universidad. Para completar la institucionalización de las políticas inclusivas de los últimos doce años, solo fue necesario dictar una ley modificatoria para establecer la gratuidad obligatoria y el ingreso irrestricto.

Resulta interesante saber que, más allá de las diferencias entre los distintos gobiernos y sus respectivas políticas, ni la cantidad de estudiantes ni el número de sedes universitarias dejaron de crecer desde el gobierno de Raúl Alfonsín. Hacia fines de 2003 las estadísticas oficiales registraban 1.278.000 estudiantes en el sistema universitario público y 215.000 en el privado. El sistema estaba integrado por treinta y ocho universidades estatales, cuarenta y un privadas, seis institutos universitarios públicos, doce institutos universitarios privados, una universidad internacional y una provincial.

Actualmente existe al menos una universidad nacional en cada provincia y 14 distribuidas en los populosos partidos del Conurbano Bonaerense, lo que ha logrado que la migración a los grandes centros urbanos ya no sea una condición *sine qua non* para los jóvenes que quieren formarse y obtener un título profesional.

Es así como en el año 1983 nuestro país contaba con 400.000 estudiantes universitarios, mientras que hacia el año 2016, según estadísticas de la SPU, la Argentina contaba con más de 1.900.000 estudiantes de grado y pregrado y más de 160.000 estudiantes de posgrado. Y si por entonces había poco más de dos decenas de universidades nacionales, hoy existen más de cincuenta, lo que duplica largamente esa cifra.

1.1.9. Mujeres y educación superior en Argentina

La presencia de las mujeres en las universidades argentinas atravesó distintas etapas. A principios del siglo XX las trayectorias de las primeras universitarias se vincularon a las carreras de salud, para luego incorporarse en los estudios de las distintas ciencias.

En la primera mitad del siglo fueron los hombres los que ejercieron los cargos de gestión y docencia; del mismo modo, eran la mayoría entre los estudiantes y los egresados. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX se produjo una mayor inserción de las mujeres en las casas de altos estudios. Así, hacia la década del setenta se produjo un aumento significativo de la matrícula femenina universitaria. No obstante, los espacios de organización estudiantil, de conducción y de docencia continuaron en manos de hombres. Hacia finales del siglo XX la “feminización” de la matrícula se volvió un dato real. De esta forma, según las estadísticas, en el año 2013 las mujeres representaban el 57,5% de los estudiantes universitarios y el 61,3% de los egresados. Asimismo, los cargos docentes en manos de mujeres representaban el 50,67% para el mismo año. No obstante, es evidente que el “techo de cristal” –las barreras invisibles que impiden que las mujeres accedan a los cargos de mayor jerarquía– sigue siendo una realidad, por lo que la participación femenina en la docencia y en la matrícula estudiantil en la actualidad no se ve acompañada de la misma situación en la ocupación de los cargos de autoridad –rector, vicerrector, secretarios, etc.– que siguen estando mayormente ocupados por varones. Para profundizar en torno al lugar que ocupan las mujeres en las universidades públicas pueden recurrir al Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias de la SPU que se encuentra en línea.

1.2. La autonomía universitaria

La cuestión de la autonomía se refiere a la capacidad que tiene una organización para darse sus propias reglas de funcionamiento y gestionarse por sí misma y es tan antigua como la universidad. Durante la Edad Media, cuando se constituía una universidad en una ciudad, eso generaba cambios notorios porque se

asentaban allí un número significativo de extranjeros: profesores y estudiantes, con sus sirvientes. Su presencia era a la vez deseada, porque significaba una importante circulación adicional de dinero, y rechazada, por la natural desconfianza al que es diferente. La condición de extranjeros hacía a los universitarios víctimas de abusos de distintos tipos. Por ejemplo, en Bolonia les aumentaban los alquileres desmedidamente, no les permitían acceder a determinados sitios y las leyes locales privilegiaban a los naturales del lugar. Hubo huelgas de alumnos y amenazas de mudarse en bloque hechas por estudiantes y profesores; las autoridades de la ciudad ofrecían sueldos adicionales a los profesores para que no se mudaran y así siguieron los problemas en un tironeo constante.

Este tipo de tensiones son las que dieron origen a la autonomía universitaria que, si bien fue buscada por los integrantes de las universidades, siempre requirió de una autoridad superior a ellos que se las acordara con la fuerza suficiente como para que se convirtiera en realidad, es decir, para que los demás poderes locales la respetaran.

No debe pensarse el origen de la autonomía universitaria como un pequeño pueblo que proclama su “independencia” y recupera así la soberanía popular que les es propia. Aceptar la autonomía siempre fue aceptar que había una autoridad superior y externa a la universidad que concedía esa autonomía y que ella justamente se fundó en un tipo especial de relación entre la universidad y esa autoridad superior.

La autonomía inicialmente la concedía el Papa, cuya autoridad excedía los aspectos religiosos, y lo mismo sucedía con las facultades para dar grados (títulos) y licencias. Más tarde lo hicieron los reyes o ambas autoridades. Aquella autonomía otorgada por el Papa eximía a las autoridades civiles de entender en los conflictos de los universitarios, que se dirimían internamente o con la petición de un delegado papal, si el problema era muy serio. Aquella autonomía poco tenía que ver con el desarrollo del conocimiento, sino más bien con la supervivencia de los grupos conformados en “universitas”.

En cuanto a la autonomía como hoy se la entiende, se suele mencionar al filósofo alemán Immanuel Kant como el primer pensador que la planteó. Kant desarrolló la idea de universidad moderna, estatal, en el marco del Estado-nación

y fundamentó el concepto de autonomía universitaria como necesaria para el desarrollo del conocimiento en esa relación de la universidad con el Estado.

La universidad es autónoma por un hecho heterónimo (externo a la misma universidad) que le da origen y la crea con esta potestad; en nuestro país ese hecho es decisión del Congreso que crea la universidad.

1.2.1. La autonomía universitaria en Argentina

Desde la independencia nacional, cuando la Universidad de Córdoba pasó a ser estatal y se creó la Universidad de Buenos Aires, las universidades fueron autónomas. El problema era que esa autonomía estaba en manos de muy pocos y esos pocos terminaron siendo refractarios a los cambios –incluso a los de la ciencia–, autoritarios y elitistas.

La Reforma Universitaria de 1918 democratizó la autonomía pero para lograrlo tuvo primero que vencerla mediante el apoyo del gobierno de Hipólito Yrigoyen, que intervino dos veces la universidad para habilitar las reformas que los estudiantes reclamaban.

Hoy en día, autonomía y cogobierno son opciones históricas de nuestra sociedad para la organización de las universidades nacionales, que se consideran las mejores y que han sido reiteradamente ratificadas por los representantes de nuestro pueblo. Pero como toda delegación, la autonomía y el cogobierno suponen una importante responsabilidad de los miembros de la comunidad universitaria frente a la sociedad e incluso con aquellos que deben beneficiarse con lo que la universidad hace, aunque nunca vayan a estudiar allí.

La autonomía universitaria se encuentra garantizada y consolidada desde su inclusión en la Constitución Nacional de 1994. El sistema universitario actual de nuestro país respeta y consagra la autonomía universitaria, entendiéndose como la capacidad de la institución universitaria de dirigirse a sí misma. Existe, entonces, una autonomía académica que nos permite enseñar, estudiar e investigar sin limitaciones y censuras, y una autonomía institucional o política que implica la capacidad de la comunidad académica para autogobernarse y establecer las políticas institucionales.

2. Expansión del sistema universitario argentino

2.1. El rol social de la universidad

Hoy podemos afirmar la existencia efectiva de un “derecho a la universidad”; de esa posibilidad de que una cantidad de sujetos, “todos”, si se quiere, tengan la chance efectiva de estudiar más allá del nivel educativo que el Estado hoy les exige y que desde hace muchos años ofrece a través del sostenimiento de los colegios y escuelas secundarias.

Para llegar a este momento histórico, resulta interesante conocer el camino que se recorrió, cuáles son las causas de lo que hoy se constituye como la garantía, para todos los ciudadanos, de tener acceso a la educación universitaria. En primera instancia, la obligatoriedad de la escuela secundaria, a través de una ley nacional, resulta un hecho de gran importancia, siendo que la relación es directa con las condiciones que permiten hoy a los jóvenes proyectarse como estudiantes universitarios. Este hecho representa un cambio de paradigma educativo, que da lugar a la posibilidad efectiva de pensar en continuar los estudios en el nivel educativo subsiguiente como un derecho de todos los jóvenes y no como una prerrogativa o un privilegio de unos pocos.

Bajo este contexto es como la universidad va dejando de representarse como un lujo. La realidad es que solo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación, la universidad puede ser pensada como un derecho.

Para ello es preciso que se dé una complementariedad de los derechos y de las obligaciones, resultando una dinámica de peso y contrapeso clave en la vida política de toda sociedad. No es posible que en un país existan derechos, en términos universales, si no existen también, como contrapartida y como condición de esos derechos, obligaciones.

No es posible que todos los jóvenes tengan derecho a acceder a la educación universitaria, si los padres de esos mismos jóvenes previamente no tuvieron la obligación de garantizar que terminaran el nivel educativo necesario que se les exigirá como condición para ingresar al nivel educativo universitario.

El crecimiento de la cantidad de instituciones que integran el sistema de universidades públicas y gratuitas del país ha contribuido de manera significativa a pensar el acceso a la universidad como un derecho no solo abstracto, sino concreto, material y cierto. Es un hecho que en menos de medio siglo se ha quintuplicado el número de universidades públicas en Argentina, respondiendo a decisiones políticas y que, más allá de los propósitos que las hayan animado, consiguieron un aumento efectivo de las oportunidades para todos los ciudadanos de asistir a la universidad.

La educación universitaria se ha desarrollado como un bien público, una cosa pública, una parte de la *res pública*, del bien común del conjunto de los hombres. Por tanto se ha convertido en un derecho humano, conforme a los postulados de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008 (CRES) organizada por el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Una universidad solo es buena si es para todos. La obligación de la universidad pública argentina actual es recibir a todos los ciudadanos en cumplimiento del derecho a transitar sus estudios y ofrecerles la más alta calidad académica.

2.2. La universidad en el Conurbano Bonaerense

La creación de nuevas universidades debería ser un motivo de celebración, básicamente porque es una de las formas que permitirán convertir el derecho al acceso a la educación superior para todos en algo más tangible.

Como parte de las políticas universitarias impulsadas entre los años 2003 y 2015 en nuestro país, se crearon nuevas universidades públicas nacionales, cinco de las cuales se encuentran ubicadas en el Conurbano Bonaerense: Universidad Nacional Arturo Jauretche –en Florencio Varela–, Universidad Nacional del Oeste –en Merlo, pero también comprende a los partidos de Ituzaingó, Marcos Paz y Las Heras–, Universidad Nacional de José Clemente Paz, Universidad Nacional de Avellaneda y Universidad Nacional de Moreno –en los partidos del mismo nombre–, las que comenzaron sus ciclos lectivos entre 2011 y 2012.

A fines del año legislativo 2014 se aprobó la creación de la Universidad Nacional de Hurlingham, la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz –en San Isidro– y la Universidad Nacional de Almirante Brown.

Las nuevas universidades formaron parte de un conjunto de políticas públicas educativas que buscaban ampliar el financiamiento, mejorar la infraestructura, recuperar la formación técnica, fortalecer las carreras tecnológicas y de ingeniería, favorecer la inclusión y el acceso mediante importantes programas de becas, la expansión institucional del sistema mediante nuevas instituciones y nuevas sedes, el apoyo al mejoramiento de las carreras, facilitación del acceso de los estudiantes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); buscando así dar cumplimiento efectivo al derecho al acceso a la universidad.

Como resultado de estas políticas, también creció el número de personas vinculadas al trabajo académico y científico-técnico y se logró incrementar la matrícula de estudiantes que acceden a la educación superior.

El rasgo que distingue a todas estas universidades es que fueron concebidas al servicio de los objetivos estratégicos de desarrollo de los distritos donde están insertas y sus zonas de influencia. Esto quiere decir que no se trata de proyectos en condiciones asépticas e independientes de las necesidades sociales y económicas del entorno. El derecho a estudiar no es solo un derecho individual, sino un derecho colectivo que tiene que impactar en las condiciones productivas y en el desarrollo nacional.

Además, el proyecto institucional de las nuevas universidades otorga un lugar privilegiado a la comunidad local como parte de sus actividades de extensión, pero también de sus objetivos académicos e institucionales.

Llevar a miles de estudiantes a una formación universitaria generó condiciones de desarrollo en estos distritos. No está mal afirmar que atravesar por la experiencia universitaria enriquece a todos, no empobrece a nadie y ayuda a ser mejor ciudadano.

2.3. El rol del Estado en el acceso a la universidad

No realizaremos aquí un recorrido de las diferentes políticas implementadas por los gobiernos a lo largo del tiempo, pero sí haremos mención a algunas acciones que en los últimos años han contribuido a la expansión universitaria y a favorecer el acceso a la universidad.

En ese sentido, entre los años 2003 y 2015 existió un compromiso importante de parte del Estado con el sostenimiento y el desarrollo de la educación superior que se reforzó con un compromiso similar con el desarrollo científico y tecnológico que impactó en las universidades.

Entre las acciones y políticas orientadas a mejorar la formación y a ampliar la inclusión e integración al mundo universitario, se destaca el sistema de becas implementado, el cual posibilitó el acceso a la universidad de muchos estudiantes, contribuyendo a que el pasaje de la educación media a la universitaria se concrete con menos dificultades y se eleven los niveles de permanencia y egreso. Del mismo modo, y como ya hemos visto, la creación de nuevas universidades en distintos puntos del país y la inversión sostenida realizada en infraestructura universitaria son otras de las acciones que favorecieron el acceso a la universidad. Esta política permitió la incorporación de muchos estudiantes que no tenían la posibilidad de ingresar a la universidad.

De igual manera, por mencionar solo algunos otros ejemplos, las políticas tendientes a impulsar las carreras científico-tecnológicas prioritarias para el desarrollo productivo y la vinculación de las universidades con los territorios fueron acciones que favorecieron la inclusión y expansión de la educación superior.

No es intención de este capítulo profundizar en cada una de las políticas implementadas, el sentido de estos ejemplos es que ustedes reflexionen sobre el rol del Estado en lo que respecta a las oportunidades de acceso a la educación superior y, en el devenir de esa reflexión, comparen con la realidad que, a la fecha, enfrenta el sistema universitario nacional, tras cuatro años de desfinanciamiento.

A continuación encontrarán una serie de artículos para profundizar y debatir algunos de los temas abordados en esta unidad. Asimismo, en el Aula Virtual del taller encontrarán actividades específicas para seguir reflexionando.



La Universidad Obrera

Por Guido Croxatto

La ominosa y mal llamada “Revolución Libertadora”, dentro de sus crímenes menos recordados, cambió el nombre a la Universidad Obrera (creada durante el peronismo: “La universidad se llenó de hijos de obreros, donde antes estaba solo admitido el oligarca”, dijo Perón), pasando a llamarla Universidad Tecnológica Nacional (UTN). No fue solo un cambio de nombre: se buscó borrar al obrero, borrando la connotación popular de los estudios académicos, recortando el acceso: la universidad no era para los obreros ni para sus hijos, para los “patas sucias”. La universidad no era para los cabecitas negras que ponen las patas en la fuente. Se buscaba así, como en tantos otros campos, borrar los logros sociales del peronismo (borrar las huellas del “aluvión zoológico”, desaparecerlo) borrando nombres, estandartes, borrando incluso una Constitución: un gobierno ilegítimo y de facto decretó, en un acto sin precedentes que todavía no ha sido debidamente juzgado por nuestros tribunales, que una Constitución emergente de un gobierno democrático y constitucional, plenamente legítima, con fuerte sentido social, carecía de validez. Esa Constitución tenía como uno de sus pilares el desarrollo social construido sobre la inclusión y la promoción de derechos. No sobre su recorte.

La defensa de la educación pública de calidad fue una bandera del peronismo y de todos los gobiernos populares de América Latina y del mundo. Porque la educación pública de calidad va de la mano del desarrollo social, individual y colectivo, además del imprescindible desarrollo de la conciencia crítica y social, y latinoamericana en nuestro caso. El desarrollo, en sus dos caras (personal y social) es un derecho reconocido por la ONU. Y la educación (como un derecho) es un medio para alcanzarlo, porque la educación permite desarrollar también la identidad. La inversión en ciencia, educación y tecnología, que comprende salarios dignos y no paupérrimos para quienes tienen en sus manos tan alta tarea (educar y hacer pensar, promover el pensamiento crítico), es uno de los pilares de las economías que hoy integran el pelotón de países en desarrollo. El recorte en educación, afectando la investigación y los salarios, las becas y condiciones de trabajo de miles de docentes, estudiantes e investigadores (con cientos de escuelas clausuradas o en riesgo por falta



de mantenimiento), es no solo un síntoma de desigualdad (usar a los docentes como variable de ajuste en la batalla por la inflación parece más un síntoma de debilidad que de fortaleza del actual Gobierno), sino también de atraso. Un país que no invierte en educación, que no estimula la inclusión educativa, es un país sin perspectiva de futuro. Suele ponerse a Finlandia como paradigma o modelo educativo global. Desde 1970, Finlandia abolió la educación privada. Solo existen, en ese país, escuelas y universidades públicas. La igualdad, muestran distintos estudios, va de la mano del desarrollo. Esta política ha potenciado el rendimiento de los chicos de Finlandia. Este aumento del rendimiento educativo fue de la mano del aumento de la igualdad educativa. La equidad es, como muestran los países más desarrollados, uno de los pilares de la excelencia académica y del desarrollo social. La excelencia académica se alimenta de la equidad de derechos, y también la reproduce. Los países más atrasados del mundo son aquellos que recortan (o no invierten lo suficiente) en educación. Se ha advertido que ningún gobierno que no promueva el desarrollo igualitario y las capacidades invierte en educación. Porque la educación supone un aumento de la capacidad de crítica. Los gobiernos más democráticos y liberales sí invierten en educación, porque se benefician con ese desarrollo.

El 22 de noviembre de 1949, el presidente Perón firmó el Decreto 29.337 de Supresión de Aranceles Universitarios. Las universidades nacionales pasaron (recién) entonces a ser gratuitas. Tal decreto de gratuidad, cambio radical, fue impulsado en 1949 (mismo año de la Constitución social), y fue una medida que cambió para siempre el rumbo del sistema de educación superior argentino, que lo convirtió en su bandera. Hoy Argentina es un modelo en toda la región por su sistema de educación superior. El peronismo convirtió la educación en un derecho universal, ampliando el acceso a sectores que antes veían a la universidad desde afuera. Este cambio sigue hoy en día, con la incorporación de nuevos sectores populares a la universidad pública. Los pobres sí están llegando a la universidad, aunque al Gobierno esto le moleste o lo ponga en duda. Esos logros quisieron ser cristalizados en una nueva carta magna para evitar retrocesos. Sin embargo, un gobierno de facto, que bombardeó Plaza de Mayo y que asaltó el poder por las armas (bombardeo que fue reivindicado por el actual ministro de Cultura) la privó de validez. Un ministro de Cultura que reivindica bombardeos a población civil, y un ministro

de Educación que estigmatiza a docentes que reclaman por salarios dignos, son una muestra de un país que no cree en la igualdad, base material de toda democracia. Que no apuesta por la educación como motor del desarrollo, sino que apuesta por la especulación financiera, que produce siempre atraso y desigualdad, recorte de derechos y docentes y estudiantes empobrecidos.

Croxatto, G. (03 de septiembre de 2018). La Universidad Obrera.



Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/139624-la-universidad-obrera>



Hoy la educación universitaria puede ser pensada como un derecho

Por Eduardo Rinesi

Bicentenario conversó con el politólogo y docente Eduardo Rinesi, quien desde el año 2010 se desempeña como rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El tema central de la entrevista fue lo que hoy constituye su preocupación central como intelectual y funcionario: cómo incluir a nuevos sectores sociales que se acercan por primera vez a las aulas universitarias. El cambio, señala, no es meramente cuantitativo, sino conceptual, y obliga a la universidad a un replanteo profundo.

Bicentenario: *La Argentina tiene un sistema universitario público muy fuerte, que se ha expandido durante las últimas décadas, y donde están presentes los principios de gratuidad y de ingreso masivo, ¿por qué se sostiene que de todas formas existe un problema de inclusión?*

Eduardo Rinesi: La universidad es una institución que a lo largo de su historia, o sea, a lo largo de más o menos mil años, no ha tenido como propósito el de garantizar algo que se conceptualizara como un derecho universal, ni el de ser, como diríamos hoy, un agente de inclusión educativa. La universidad fue siempre (y no es que no haya habido luchas en relación con esto, desde ya) una máquina de formar elites. Elites clericales, abogadiles, profesionales, burocráticas. Revolucionarias, incluso. Pero la universidad nunca se concibió a sí misma como un organismo, o como una parte de un dispositivo responsable de garantizar el derecho de todo el mundo a aprender.



Lo que estás diciendo es que la pregunta por la inclusión es nueva...

E.R.: Yo diría que la pregunta por la inclusión, formulada como una pregunta radical, es nueva. Quiero decir: que lo nuevo es pensar la educación universitaria como un derecho, pero no como un derecho nominal, formal, abstracto (no como un derecho en el mero sentido de que las leyes dicen que todos tenemos derecho a ir a la universidad), sino como un derecho, por decirlo así, efectivo, concreto y material. Quiero decir que recién desde hace un tiempo corto existen en la Argentina un conjunto de circunstancias que hacen que el derecho formal, formalmente universal, a aprender en la universidad, sea en efecto, para una cantidad importante de jóvenes, algo más que un derecho indefinido e incierto.

¿Y cuáles serían esas nuevas circunstancias?

E.R.: Yo diría que son tres. La primera es la creación, a lo largo del último medio siglo, de un conjunto muy grande de universidades públicas: el sistema universitario argentino pasó de ser un sistema chico de un puñado de universidades grandes a ser un sistema realmente grande, con universidades del Estado en todos los rincones del territorio nacional. Y esto ocurrió bajo gobiernos de signos ideológicos distintos y hasta opuestos, en tres grandes oleadas: una de fines de los 60 e inicios de los 70 (lo que se conoció como el plan Taquini), otra de la primera mitad de los noventa, los años más fervorosos del neoliberalismo menemista (a ese ciclo pertenece la creación de muchas universidades del conurbano que hoy van para los 20 años) y otra, de creación de un importante número de universidades nuevas, tanto en el conurbano como en el interior, en estos últimos años de gobiernos kirchneristas.

¿Este ensanchamiento del sistema universitario es un fenómeno argentino o global?

E.R.: Es una buena pregunta. Yo diría que la característica del proceso argentino es que es un crecimiento del sistema dado por universidades del Estado nacional. No son universidades provinciales ni privadas: son universidades que son una parte del dispositivo educativo del Estado nacional, lo cual permite pensar que esas universidades forman parte de una programación común, diseñada desde el mismo aparato del Estado. ¿Por qué esto es importante? Porque si bien antes de este proceso de expansión del sistema universitario a nadie se le



iba a negar el ingreso a la universidad, resulta que si vos habías tenido la mala pata de nacer en Choele-Choel, tus posibilidades efectivas de poder ingresar y permanecer en la universidad dependían de que tuvieras un papá que te pudiera pagar un departamento en La Plata o en Rosario o en Bahía Blanca, con lo cual esa posibilidad no pasaba de ser, en los hechos, una prerrogativa de bastante poca gente. En cambio, en la medida en que hoy, realmente, cualquier joven argentino en edad de ir a la universidad tiene una universidad pública a no mucho más que un rato razonable de viaje de su casa, la posibilidad efectiva de estudiar se vuelve mucho más concreta, mucho más tangible. Tener un destino universitario se va convirtiendo en un horizonte vital posible para cualquier pibe del país.

¿Cuáles son las otras circunstancias a las que te referías?

E.R.: Una es el establecimiento, por ley, de la obligatoriedad de la escuela secundaria. En la medida en que, como pasaba hasta hace poco, la escuela secundaria no era una obligación exigida por el Estado, mal podía la educación universitaria pensarse como un derecho universal, porque sólo era el derecho de los que, no estando obligados por la ley a hacerlo, se habían podido dar el cuasi lujo de terminar un estudio que nadie los obligaba a terminar. Sólo cuando la educación secundaria comienza a ser pensada como una obligación, la educación universitaria puede ser pensada como un derecho. Lo cual, por cierto, es una interesante lección para una mirada sobre la relación entre derechos y obligaciones en una sociedad republicana (palabra ésta, digo entre paréntesis, que correspondería tratar de salvar del maltrato al que viene siendo últimamente sometida).

Lo que estoy diciendo es que hoy un montón de ciudadanos jóvenes son en la Argentina sujetos de un derecho que no tuvieron sus papás porque sus papás son sujetos de una obligación que no tuvieron sus abuelos: la de mandar a sus hijos a la escuela secundaria hasta terminarla. Y la otra es la aparición de un conjunto de políticas públicas que hacen más fácil a las familias cumplir con esa nueva obligación que hoy tienen, y entre las que habría que mencionar, por ejemplo, a la Asignación Universal por Hijo. Todo esto está poniendo hoy a las puertas de la universidad a más pibes que antes. Sobre todo en algunas zonas donde antes no había universidades o donde las posibilidades de terminar el secundario eran más remotas.



Eso cambia cierto debate universitario de los últimos años, que estaba centrado en las formas de ingreso, incluso en la conveniencia de la gratuidad, pero siempre pensando en un mismo público, en un mismo segmento social...

E.R.: Sí, y eso tensiona mucho a las universidades. La universidad se debe enfrentar a un desafío nuevo, que no es tanto el desafío cuantitativo, numérico. No se trata de eso. Lo que verdaderamente nos desafía es que ahora tenemos enfrente a un sujeto al que ni podemos suponer que le estamos haciendo algún tipo de favor ni podemos suponer destinado por las leyes de la herencia social a ser los nuevos miembros de una misma élite, sino que tenemos que pensar como un sujeto de derecho al que nosotros le tenemos que garantizar ese derecho que él tiene, que es el derecho a estudiar en la universidad. Pensar de esa manera, para mí, cambia todo. Si yo supongo que al darle una clase a un muchacho que llega a la universidad le estoy haciendo no sé qué favor, que le estoy dando un tiempo que debería dedicar a alguna tarea más importante, estoy muy predispuesto, si ese muchacho, por ejemplo, no entiende lo que le estoy diciendo, o si lo termino bochando en el parcial, a pensar que ese fracaso es de ese muchacho, y no, en cambio, mío, y que él tiene la culpa por ese fracaso que pienso como enteramente suyo. Si yo en cambio entiendo que ese muchacho es un sujeto de derecho, tengo la obligación de garantizarle el ejercicio real, efectivo y exitoso de ese derecho del que lo reconozco portador. Y de pensar que estoy violando un derecho que ese sujeto tiene si no logro explicarme y termino haciendo que ese pibe se caiga, se aburra, no entienda, se resigne o se vaya. No podemos seguir bochando muchachos en los números escandalosos en que lo hacemos en nuestras universidades públicas y decirnos a nosotros mismos que el problema es de ellos. De sus “carencias”, de sus “déficits”. Tenemos que empezar a entender que cada pibe que se nos cae es un crimen que nosotros cometemos y no una fatalidad que estaba anunciada en algún libro de Bourdieu. Yo creo que ésa es la tensión mayor que hoy atraviesa nuestra universidad y su desafío frente a su propia historia de fabricante de elites.

¿En ese sentido ves como necesaria alguna política pública concreta?

E.R.: Primero: para encarar exitosamente ese desafío que acabo de presentar, a mí me parece que todas nuestras universidades deben pensar en poner en un lugar central, mayor, entre sus distintas –y



todas importantes— funciones, la de enseñar. Y esto, que debería ser algo obvio, no lo es, y todo lo que podamos hacer para favorecerlo, tanto al nivel de las políticas que podamos trazar en nuestras propias instituciones como al nivel de políticas públicas más generales, debe ser estimulado. Pero no quiero sugerir que porque la función de enseñanza en nuestras universidades sea fundamental deje de serlo la función, también muy importante, de la investigación, tanto la investigación científica pura, digamos, como la más aplicada u orientada a la solución de problemas o al diseño de políticas o de estrategias. De hecho, una de las cosas muy interesantes que están pasando en el país es que están apareciendo una serie de fuertes demandas a las universidades de parte de muy distintos actores, pero sobre todo de uno fundamental, que es el Estado, que por muy diversas vías está invitando a nuestras universidades a asumir un protagonismo muy grande en la investigación de ciertos problemas que son estratégicos para el país, en la formulación de ciertos diagnósticos para el mejoramiento de políticas públicas, en la medición de los impactos de esas mismas políticas públicas...

¿Y cómo ves la adaptación de la universidad a esa demanda, con una tradición a cuestas —tal vez por el hostigamiento de otros momentos políticos— más ligada al repliegue sobre sí misma, con investigaciones que por ahí no tenían que ver necesariamente con un proyecto de país?

E.R.: Eso plantea una tensión, sin dudas. Muchas veces interesantes políticas tendientes a favorecer que los equipos de las universidades estudien tal o cual cosa que a todo el mundo le parece importante (o cuya importancia ha sido establecida, en ocasiones, a través de laboriosos acuerdos entre actores del propio sistema universitario y tal o cual ámbito o agencia del Estado) terminan encontrando un límite en la propia lógica más individualista, o más carrerista, o menos preocupada por la cosa pública, que tiende a gobernar la vida interna de las instituciones universitarias.

En general los universitarios somos bárbaros para detectar y describir y condenar el funcionamiento corporativo de la Sociedad Rural, de la Iglesia Católica Argentina, de los empresarios, los sindicalistas y los militares. Ahora: nosotros también somos una corporación, y una bastante particularista, y me parece que pensar cómo podemos pensar de otro modo nuestro lugar y nuestra función implica romper con esa lógica corporativa tan mezquina.



¿Y cómo se toca eso con el debate sobre la autonomía?

E.R.: A ver: a mí me parece que la cuestión de la autonomía es fundamental. El pensamiento universitario, el pensamiento que produce y hace circular la universidad, debe ser un pensamiento libre, y libre quiere decir autónomo. Ahora: ¿autónomo de qué? ¿Autónomo en relación con qué? En una cierta tradición dominante en la universidad argentina, que es una tradición liberal, reformista y fuertemente anti-estatalista, tiende a pensarse que la lucha de la universidad por su autonomía es su lucha contra una especie de agente externo a ella, que nada tendría que ver con ella, que sólo es fuente de peligro y opresión, y que es, por supuesto, el Estado. Y no negaré que hay motivos de sobra, en la historia política argentina, para que esa representación exista. Los conocemos de memoria: no me extiendo sobre eso, y quiero decir que es necesario mantener siempre la guardia alta frente a la eventualidad o al peligro de una amenaza a la autonomía universitaria, o al estado en general, por el lado del Estado y sus presiones.

Pero la verdad es que, pensando bien la cosa, a mí no me parece que hoy, en la Argentina, el Estado sea un factor importante o principal de la heteronomización de la vida universitaria. Al contrario: si pienso en cuáles son los poderes que verdaderamente intentan y consiguen regular los modos en los que se piensa, se escribe y se enseña en la universidad, me viene antes a la mente, por ejemplo, la industria farmacológica internacional, que organiza congresos donde van nuestros estudiantes de medicina y nuestros médicos, y donde les regalan relojes y folletos a todo color y recetarios de los productos que fabrican y donde les formatean desde la cabeza hasta la definición misma de sus perfiles profesionales, aunque uno no suela encontrar en las puertas de esos congresos a grupos de estudiantes indignados agitando la bandera de la autonomía universitaria. Y eso por no mirar adentro de la propia vida universitaria, donde también hay muchos grupos, muchas lógicas, muchas corporaciones que atentan, tanto o más que lo que se puede atentar contra ella desde fuera, contra la autonomía universitaria. Es más o menos evidente que la lógica del currículum vitae, por ejemplo, atenta grotescamente contra cualquier forma de libertad del pensamiento.



¿Cómo es eso?

E.R.: Yo no puedo pensar libremente si estoy pensando en qué es lo que en este momento rinde más en términos de mi carrera académica. En cuál es el tema de moda para presentar mi próximo *paper* en el próximo congreso, etc. Nuestra escritura universitaria es una escritura fuertemente heterónoma: llenamos nuestros escritos universitarios de expresiones horribles como *ibid*, *op. cit.*, *cfr.* Eso es heteronomía. Eso es usar heterónomamente el lenguaje, es a esas fuerzas a las que rendimos cotidianamente nuestra libertad, y no a las presuntamente opresivas y repudiables fuerzas del Estado. De verdad, entre todas las cosas que hoy atentan contra el despliegue de un pensamiento libre en la universidad, yo pondría al Estado en un lugar muy secundario. Es más, muchas veces el Estado, lejos de ser un obstáculo para la autonomía, es su misma condición de posibilidad. Que es otra idea que está en el corazón de la idea republicana: no somos –como creen los liberales– libres contra el Estado o frente al Estado. Somos libres en el Estado y gracias al Estado. Para que no suene abstracto: a mí la Parke Davis no me habría financiado jamás un salario para estudiar con toda libertad y durante años, como lo hice, *Hamlet*. ¿Por qué pude estudiar *Hamlet*? Porque por suerte no está sólo la Parke Davis, sino que también está el Estado. Porque el Estado argentino me pagó, durante años, para estudiar *Hamlet*.

Y si el Estado argentino un día te dice “mirá Eduardo, la verdad que estudiaste Hamlet 30 años, pero no me sirve más, necesito que estudies cómo llevar un caño de una provincia a otra”.

E.R.: ¿Pero qué dependencia del Estado está pensando en decir algo como eso? No, sería una locura, y una locura en la que sin duda nadie está pensando. Sería una locura y una torpeza, que sólo podría figurar en un tipo de recetario instrumentalista y productivista como los que con toda razón critica Martha Nussbaum en un libro lindísimo que se llama *Sin fines de lucro*, que es una gran defensa de la necesidad de que las universidades no pierdan como parte de su espíritu un fondo humanista sin el cual se convertirían en algo sumamente pobre. Pero dicho esto quiero agregar que el Estado sí tiene todo el derecho del mundo a decir: “Mirá, Rinesi, yo te voy a seguir pagando el sueldo para que sigas estudiando *Hamlet*, pero al mismo tiempo voy a dar un incentivo especial, o crear un fondo específico, o armar una convocatoria o instituir un premio para desarrollar la vocación



de los que tengan interés en estudiar el tendido de caños, porque es lo que necesito para desarrollar el país”. Eso no puede ser visto como la invasión de ninguna libertad.

¿Contra quién estamos peleando? ¿Quién es el otro en esta discusión?

E.R.: No sé: un pensamiento liberal muy extremo que puede ver una amenaza en cualquier forma de intervención orientadora del Estado sobre una actividad.

¿Pero concretamente, lo ves en los estudiantes, en los claustros docentes?

E.R.: Por un lado forma parte de la tradición liberal reformista de varias agrupaciones estudiantiles, y también de la tradición liberal individualista que tiende a dominar la vida investigativa y profesoral. Pero además, ojo, no me parece que se trate, esta tradición liberal de la que hablamos, de una tradición condenable o inadecuada. Al contrario. Y me parece que de lo que se trata es de avanzar en un tipo de política hacia la universidad que mantenga un conjunto importante de principios de esa tradición liberal que es la suya, y que eso es lo que uno ve que se está haciendo. La libertad más absoluta de cátedra, la libertad más completa para definir los propios temas de investigación: todo eso está tan garantizado como siempre en la Argentina. Qué sé yo; hoy hay becas del CONICET para que un montón de muchachos estudien un conjunto de cosas que, la verdad, si pensamos si forman parte de las diez cuestiones estratégicas más importantes hoy para el país, y... no: no lo son. Y eso está muy bien. Ahora, repito, si junto a eso, y al mismo tiempo que garantiza eso, el Estado decide dar un premio al mejor *paper* sobre qué hacer con YPF, ¿quién podría decir que eso está mal? Y si alguien dice que eso está mal, hay que discutir con ese alguien, porque la idea que tiene de que el mejor Estado es un Estado ausente o prescindente (para todo, menos, claro, para pagarnos los salarios y las vacaciones y las becas del CONICET) es una idea inadecuada. Querría insistir sobre esto porque éste me parece un buen momento para librar esta discusión: no tenemos libertad a pesar del Estado, tenemos libertad porque tenemos Estado. No tenemos derechos contra la presunta vocación del Estado por violarlos: tenemos derechos porque tenemos un Estado que los garantiza.

Contra lo que pudo pensarse en algún momento en la Argentina, algo que hemos aprendido en los últimos años y en las últimas dé-

cadass es que “del otro lado”, por decir así, del Estado, no está la libertad ni la autonomía ni el paraíso de la comunidad finalmente realizada, sino la miseria, la desprotección más absoluta, la ausencia completa de derechos. Me parece que éste es un momento interesante para inscribir nuestra discusión sobre la universidad dentro de esta discusión más general, que es la discusión, filosófica y política, sobre la democracia.

Hoy la educación universitaria puede ser pensada como un derecho (agosto 2012) *Bicentenario*. Recuperado de http://informacion-presupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/revista_bicentenario/Bicentenario-agosto-2012-14-8.pdf.



Las Nueve Nuevas

De 2003 a la fecha se crearon nueve universidades en distintos puntos del país. Para ser más exactos, en distintos puntos donde antes no había universidad. El dato, lejos de reducirse a la nunca desdeñable inversión en infraestructura, da cuenta también de una nueva perspectiva educativa que viene a romper con el centralismo y el aislamiento para acercar los recursos académicos y las oportunidades de formación a las múltiples y dinámicas demandas de los territorios. En el balance de estos diez años de transformaciones, *Bicentenario* decidió analizar qué hay detrás de este suelo regado de universidades. Visión federal, mayor oportunidad de acceso y una política educativa ligada al desarrollo productivo local son algunas de las premisas detrás de “las nueve nuevas”.

En el artículo 1º de su estatuto, la Universidad Nacional del Oeste se considera “expresión de la tradición universitaria nacional, con misión de adecuarse a las necesidades locales y regionales y desde esa identidad servir a la Nación y al progreso universal del conocimiento”.

A varios kilómetros de distancia, pero en una línea expresiva similar, la Universidad Nacional de Río Negro asegura que “se creó en respuesta a la histórica reivindicación de la sociedad rionegrina de contar con una casa de altos estudios que tuviera por misión satisfacer las necesidades de formación universitaria en el territorio provincial, contribuir al desarrollo económico, y promover la movilidad y la justicia social”. Identidad, territorio, desarrollo económico y necesidades locales son algunas de las “premisas” que resuenan con fuerza en ambas instituciones. Y a pesar de las particularidades y especificidades que las



recortan del amplio y populoso firmamento de las universidades nacionales, existe un dato que ambas tienen en común y que parece explicar, también, ese léxico fundacional con el que se presentan ante el mundo: tanto la Universidad Nacional de Río Negro, lanzada en 2007, como la Universidad Nacional del Oeste, en 2009, forman parte de un extenso entramado de nuevas universidades creadas en distintos puntos del país, a lo largo de esta última década.

Además de las ya citadas, el listado se completa con la Universidad Nacional de Chaco Austral en la ciudad de Sáenz Peña (2007), la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, con sede en Ushuaia (2009), la Universidad Nacional de Villa Mercedes en San Luis (también de 2009), y las bonaerenses Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de José C. Paz y Universidad Nacional Arturo Jauretche en Florencio Varela, las cuatro de 2009.

Cada una con sus características propias, estas nuevas universidades trazan hoy un territorio novedoso en el que conviven una visión federal, una mayor oportunidad en el acceso a la educación superior y una política educativa ligada al desarrollo productivo local. Rompiendo el fortín de las tradicionales ciudades universitarias, desde el 2003 a la fecha el gobierno nacional tomó la decisión de acercar la educación a los jóvenes más allá de las viejas fronteras académicas —que forman un triángulo con ejes en la Ciudad de Buenos Aires, La Plata y Córdoba—, marcando así un cambio en el rol del Estado a la hora de pensar la construcción del sistema universitario nacional. Así las cosas, identidad, acceso pero también infraestructura y una perspectiva del conocimiento entendido como promotor del desarrollo tecnológico, productivo y de la generación de empleo, son algunas de las “premisas” que parecen resonar con fuerza detrás de estas nueve nuevas universidades argentinas.

La nueva frontera

La visión de una universidad federal es tal vez uno de los ejes fundamentales a la hora de analizar la creación de estas nuevas universidades. Cuatro de ellas están ubicadas en el interior del país (Río Negro, Chaco, Tierra del Fuego y San Luis) y las cinco restantes en el Conurbano Bonaerense. Lo que allí se distingue es una política de ampliación con correlato social: la creación de universidades públicas y gratuitas



en todas las provincias del país que permitan, entre otras cuestiones, facilitar el acceso a jóvenes que antes no tenían esa opción.

De acuerdo con datos ofrecidos por la oficina de prensa de la Universidad Nacional de José C. Paz, esta casa de estudios cuenta actualmente con una matrícula de 5.300 estudiantes de pregrado y grado. Lo novedoso, en todo caso, es que en tan solo un par de años se haya logrado incorporar a semejante número de jóvenes a la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. Un signo que la UNPAZ comparte, sin grandes diferencias porcentuales, con sus vecinas casas del Conurbano: algo similar ocurre en el Oeste, en Moreno, en Florencio Varela, y así sucesivamente.

La apertura de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), por ejemplo, vino a satisfacer una larga requisitoria: el derecho de una de las ciudades más importantes del Conurbano bonaerense a poseer su propia universidad. Lejos de ser un mero capricho localista, el acercamiento de las universidades a nuevos territorios permite mayores posibilidades de acceso y abre las puertas para el ingreso a jóvenes que no poseen los recursos para trasladarse a otras ciudades pero sí tienen el interés y los incentivos para estudiar una carrera universitaria.

En virtud del desarrollo

La integración del conocimiento con el entorno productivo y la formación de nuevos especialistas en áreas sensibles al desarrollo es otra de las facetas no menores que marca el sendero por el cual circulan las nueve nuevas. En ese sentido, la aparición de estas jóvenes universidades no puede explicarse sin atender que las demandas académicas de las comunidades se explican también por la necesidad de contar con carreras estratégicas para el desarrollo regional y la inserción laboral. Así, una de las características claves de las nueve nuevas universidades es el trabajo en una propuesta académica capaz de articular con las necesidades de desarrollo productivo de sus respectivas comunidades. En esa línea, la Universidad del Chaco Austral ofrece en su currícula carreras que van de Ingeniería Zootecnista a Licenciatura en Nutrición y de Contador Público a Licenciatura en Biotecnología. A la oferta educativa más “tradicional”, la Universidad Nacional de Villa Mercedes ofrece carreras en Bioingeniería, Tecnicatura en Agroalimentos o Ingeniería en Agroindustria. Lo mismo ocurre con la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN),



que fue organizada a partir de un modelo regional, cubriendo las cuatro zonas más importantes de la provincia. Tiene tres principales divisiones: la sede Andina, con cabecera en Bariloche, pero también con instalaciones en El Bolsón; la sede del Alto Valle y Valle Medio, que se asienta en General Roca, Cipolletti, Villa Regina, Allen, Choele Choel y Río Colorado; y la sede Atlántica, con base en Viedma—donde se encuentra el Rectorado—, y en San Antonio Oeste. En sus carreras se encuentra un fuerte componente productivista, con carreras como Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Biotecnología, Agronomía, planes que están enraizados con las problemáticas regionales, así como también Ciencias del Ambiente, Geología, Paleontología, entre otras licenciaturas. La UNRN cuenta con poca oferta tradicional, pero ofrece tecnicaturas como Producción Vegetal Orgánica, Tecnicatura en Viveros, en Enología, en Mantenimiento Industrial, en Procesos Agroindustriales, en Control de Sanidad y Calidad Agroalimentaria, Tecnicatura en Guarda Ambiental, entre otras. Esa articulación también está presente en las universidades del Conurbano. La Universidad Nacional de Moreno, por ejemplo, tiene entre sus metas “potenciar la promoción económica, social y cultural de la comunidad de pertenencia y las zonas cercanas”. Esto se refleja en las líneas de investigación, extensión, voluntariado y vinculación tecnológica que se relacionan con la concepción del desarrollo local y los actores del territorio. También cuenta con dos tecnicaturas para los promotores y cooperativistas del programa Argentina Trabaja, y otra para el personal de las oficinas de empleo de la zona oeste en convenio con el Ministerio de Trabajo de la Nación. Además, cuenta con un Observatorio local de producción y trabajo que apuesta a relevar el mercado de trabajo y la producción de la zona para profundizar la sinergia entre la actividad académica y el desarrollo local.

La demanda de una universidad ligada a la producción y a la inserción laboral en sus medios locales, está activamente presente en estas nuevas universidades: un estudio reciente de la Universidad de Tierra del Fuego (UNTDF), por ejemplo, ubicó a la carrera de Ingeniería Industrial como la primera opción de los estudiantes secundarios fueguinos. Ya desde la propia estructura académica de la UNTDF se nota la dimensión del territorio, la configuración de una casa de estudios según las necesidades de la zona y los aportes al crecimiento de la isla que puede brindar la universidad local. La universidad fue



pensada en cuatro institutos: el de Educación y Conocimiento; el de Desarrollo Económico e Innovación; el de Cultura, Sociedad y Estado; y el de Ciencias Polares, Recursos Naturales y Ambiente.

El salto

El impacto de esta nueva política universitaria es concreto. Entre 2001 y 2010 la población en general creció un 10%; la población con estudios superiores, por su parte, aumentó en un 54,6%. En términos generales, la matrícula universitaria creció un 28%, pasando de 1.412.000 de alumnos en el 2001 a 1.808.000 en 2012, de los cuales el 80% pertenece a universidades públicas. También hay mayor cantidad de egresados universitarios: de 65.000 egresos en 2001 pasamos a 109.000 en 2011. Esto significa un aumento del 68%. Este proceso fue acompañado por un crecimiento del presupuesto universitario que pasó de 0,5 del PBI en el 2003 a 1,02 en 2013. El crecimiento de las becas universitarias también muestra el mayor apoyo a los estudiantes para que puedan llevar adelante sus estudios: de 2.726 becas otorgadas en 2003 se calculan más de 47.000 para el período 2013.

La aparición de las nuevas universidades creadas en el último decenio tonificó la demanda universitaria y vigorizó la matrícula. Entre 2002 y 2008, se destacó un incremento interanual promedio del 15,5% para las universidades nacionales nuevas del Conurbano y un 2,4% para las universidades nacionales tradicionales. La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), por ejemplo, comenzó con 3.032 alumnos y hoy cuenta con más de 10.000.

Lanzada al ruedo en marzo de 2011, la UNAJ es uno de los mejores ejemplos de la densidad y profundidad de esta inédita frontera académica abierta tras la creación de las nuevas universidades. Nunca antes hubo una universidad en esa localidad ubicada en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense, lo que actúa como un más que relevante recorte de distancias y, por ende, una oportunidad de mayor acceso al ámbito universitario para jóvenes que no tenían esa posibilidad o debían viajar a otros centros académicos, con el consiguiente peligro de la desertión.

Precisamente ese tema, así como la articulación entre nivel medio y universidad, es una de las cuestiones que con más fuerza trabajan muchas de estas nuevas universidades. Y es que si bien esta ampliación de la frontera abrió las puertas a la educación superior a una inmensa cantidad de jóvenes, lo cierto es que estas nuevas casas de



estudios no dejan de señalar al abandono como un desafío, en la medida en que la aparición de universidades allí donde no estaban deriva también en la formación de nuevos “ciudadanos universitarios”: jóvenes que carecían del derecho a acceder a una universidad pública y gratuita y que hoy, por primera vez, se enfrentan al desafío de iniciar un recorrido universitario. En esa línea, otra de las características de las nueve nuevas universidades es el fuerte trabajo sobre la deserción. Para eso se han creado institutos, programas de tutorías y centros que permitan articular la educación media con la superior, integrando ambas instancias en un sendero armonioso antes que en un salto al vacío para cientos de miles de jóvenes que hoy son –en muchos casos por primera vez en toda su historia familiar–, “ciudadanos universitarios”.

El Instituto de Estudios Iniciales de la UNAJ, en ese sentido, es un caso preciso. Desde allí, se lleva adelante el Curso de Preparación Universitaria y Ciclo Inicial, creado en 2012, donde los ingresantes aprenden cómo es la cultura universitaria. El cambio de paradigma radica en que se parte de la idea de que todo ingresante arriba con una serie de saberes (es decir, no se hace hincapié en que la escuela es deficiente o que internet afectó la escritura), pero que deben aprender a desarrollar prácticas discursivas específicas de la universidad. El planteo es por la búsqueda de un proyecto educativo inclusivo y evitar el abandono. Aquellos que no aprueban las materias del Curso de Preparación, ingresan igual a la universidad pero tienen que hacer cursos complementarios. Sin embargo, son considerados estudiantes de la UNAJ y poseen todos los derechos correspondientes.

La UNPAZ también lleva adelante herramientas de inclusión, adoptadas entre otras cosas, para evitar que los alumnos se vean forzados a abandonar. Además de las becas que el Ministerio de Educación lanza anualmente, la universidad lanzó una línea de becas internas. Las autoridades paceñas indicaron que con estas becas “se procura generar una herramienta inclusiva para ayudar a los alumnos que tengan carencias para afrontar los gastos derivados de sus estudios y no abandonen los mismos”. Asimismo, la universidad elaboró un sistema de cobertura de salud gratuita para aquellos estudiantes que no cuenten con cobertura de salud prepaga. “Podrán tener a su disposición un sistema integral de atención y cuidado continuo que les brinde tales servicios en forma gratuita”, indicaron desde la universidad, y aseguraron que el sistema ya se encuentra en funcionamiento.

¿Qué cambió en definitiva a partir del año 2003? En el marco de un proceso general de ampliación de derechos, el gobierno nacional tomó la decisión de acercar la educación superior a los jóvenes a través de la creación de nuevas universidades en lugares cuyo entramado social y productivo, cuyo crecimiento sostenido a lo largo de estos últimos diez años, reclamaba un centro de altos estudios. La elaboración de ofertas académicas ligadas a las demandas de la comunidad, con fuerte inserción laboral, desplaza la mirada tradicional y pone la meta en una universidad pensada al servicio de un modelo general de país basado en la producción y el empleo. En ese sentido, la inversión sostenida a lo largo de estos últimos diez años se dirigió al incremento del salario docente y no docente, pero también tiene su correlato en un programa inédito de infraestructura universitaria que incluyó la creación de estas nueve nuevas universidades en distintos puntos del país. Avanzar en esta dirección impone seguir aunando esfuerzos de articulación para alcanzar una mayor sinergia entre las universidades y el resto de las instituciones, tanto educativas como productivas, institutos de desarrollo local, centros de investigación, etc. Todos los desafíos tienen el rostro del futuro.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (mayo 2013). Las Nueve Nuevas. Recuperado de portales.educacion.gov.ar/spu/files/2013/04/Bicentenario_Mayo_2013.pdf



Universidad pública y democratización

Por Laura V. Alonso*

En las últimas semanas se publicaron notas de opinión en distintos medios con el objetivo de discutir el sistema de educación superior en nuestro país. En realidad, más que debatir sobre el sistema, básicamente se trata de un aspecto que se resume del siguiente modo: las universidades nacionales demandan una inversión por parte del Estado nacional muy alta para la cantidad de estudiantes que obtienen su título de graduación.

Antes de centrarse en ello, es pertinente dar cuenta de algunos aspectos generales: la universidad en nuestro país es gratuita desde hace décadas, desde 1949 precisamente, y esta gratuidad es tal para las familias ya que es el Estado quien corre con la inversión. Este hecho, que se da en pocos países del mundo y que es un activo de la sociedad



Argentina, es tal puesto que la educación superior aquí es concebida como un derecho y no como un servicio transable en el mercado.

La discusión, siempre bienvenida cuando se pretende analizar y debatir en torno a un sistema complejo, con cerca de 60 universidades nacionales distribuidas por todo el país, y cerca de un millón y medio de estudiantes, debe ampliarse a nuestro entender.

El año pasado, la inversión del Estado en las universidades públicas superó los 40 mil millones de pesos, equivalente al 1 por ciento del PBI, porcentaje al que llegó luego de que comenzara a ampliarse la inversión pública en este sector desde 2003. También desde principios de los años 2000 comenzó a producirse un aumento significativo en la cantidad de estudiantes que ingresaron a la universidad como quienes lograron completar su trayectoria educativa logrando su título de graduación. Sólo entre 2001 y 2012, la cantidad de estudiantes creció un 30 por ciento, muy por encima de la media de crecimiento demográfico para los mismos años; en cuanto a los graduados, pasaron de poco más de 60 mil por año a unos 110 mil, en el mismo lapso, casi se duplicaron. Es decir que, si quisiéramos reducir el debate sobre la educación superior al ratio inversión del Estado cantidad de graduados, podemos apreciar que venimos transitando un proceso de crecimiento sostenido.

Pero entendemos, también, que el debate sobre política universitaria trasciende esa variable. Las universidades experimentaron un ciclo de crecimiento en muchos sentidos: desde lograr que cada provincia del país cuente con al menos una universidad pública, pasando por ampliar las políticas de becas en general y las orientadas a carreras decisivas para el desarrollo del país como las ingenierías; en paralelo se diseñaron y financiaron proyectos de investigación, vinculación y transferencia de tecnología, extensión y voluntariado universitario o proyectos de cooperación internacional universitaria. La lista podría seguir con inversión en deporte o proyectos de articulación con la escuela media, el punto es comprender que cuando hablamos de inversión en universidades debemos contemplar todas estas cuestiones. Desarrollar este conjunto de iniciativas requirió —y su continuidad requiere— la continua inversión para poder sustentarlas, entendiéndolas no como un lujo o hobby al cual las universidades pueden acceder sino como requisito central para que éstas sean instituciones con impacto local y regional a la vez que eleven su calidad académica. El desarrollo de actividades de extensión, transferencia o investigación, si bien no

se desarrollan en el aula, inciden positivamente en ella, de modo que no podemos, ni de cerca, enunciar la idea de excelencia si no entendemos que la universidad es más que un aula, si no trascendemos el modelo de “enseñadero enciclopedista” y concebimos la integralidad de la función social de la universidad en un diálogo dialéctico permanente con la realidad que la circunda o mejor dicho, a la que pertenece.

Muchas de las voces que plantean que la universidad no es “eficiente” en generar un mayor número de graduados (aspecto que se limita a plantear que “deberían ser más” sin profundizarse) lo hacen con un discurso que se presenta como progresista bajo la siguiente hipótesis: “¿No sería más justo que quien pueda pague por sus estudios universitarios y de ese modo sea más eficiente la asignación de recursos?”. Los hechos recientes demuestran que cuando el Estado invierte no sólo mejora significativamente la cantidad de graduados, se amplía también la matrícula estudiantil, la universidad llega a pueblos, ciudades y provincias donde no estaba y permite a familias que no habían imaginado que sus hijos llegaran a la universidad lograr hacerlo.

El conocimiento académico y científico es un campo en disputa, ampliar los mecanismos para que éste pueda ser apropiado por una creciente cantidad de ciudadanos es también dar la pelea para generar mecanismos de movilidad social ascendente a la vez que contribuir a dar la pelea política por democratizar cada vez más nuestra sociedad.

*Ex subsecretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (2011-2015).

Alonso, L. V. (15/03/2016). Universidad pública y democratización. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-294576-2016-03-15.html>



Un mapa en expansión

Por Leandro Bottinelli y Cecilia Sleiman

Presentación

La universidad argentina es una *rara avis*. Su modelo de sistema es poco frecuente en el mundo, en tanto combina un lugar privilegiado para la investigación científica junto con un acceso abierto, democrático y masivo a sus establecimientos estatales. De un modelo concentrado en muy pocas instituciones y territorios hasta el comienzo del



siglo XX, la universidad argentina ha protagonizado un lento pero persistente y significativo proceso de expansión territorial y social hasta la actualidad. Hoy, las veinticuatro provincias del país tienen al menos una universidad nacional y los sectores populares representan el segmento de más dinámico crecimiento en la matrícula de estas instituciones.

Argentina cuenta hoy con un total de 133 instituciones universitarias, 56 de las cuales son universidades nacionales. Hacia el año 2014 (último dato disponible),¹ el sistema tenía casi dos millones de estudiantes en sus ofertas de grado y posgrado, 80% de los cuales estaba inscripto en universidades nacionales. La oferta de carreras alcanza las 8.800 en todo el país y corresponden a cinco ramas del conocimiento: Ciencias Sociales (2.900 carreras), Ciencias Humanas (2.000), Ciencias Aplicadas (2.300), Ciencias de la Salud (1.000) y Ciencias Básicas (600 carreras). Si bien las ofertas más elegidas siguen siendo algunas de las denominadas *tradicional* (Economía y Administración con 240 mil estudiantes y Derecho con 140 mil), en los últimos años se ha diversificado la matrícula, creciendo la importancia relativa de carreras técnicas y de las ingenierías. En muchos casos, las universidades de reciente creación han procurado diseñar su oferta en diálogo con las áreas de vacancia, y con el entramado productivo y social de la localidad de arraigo.

El presupuesto universitario para el año 2017 es de 80 mil millones de pesos, un monto que representa casi la mitad de lo presupuestado por el Estado nacional para educación y cultura. Debe tenerse en cuenta que las universidades públicas son financiadas exclusivamente por el Estado nacional, mientras que las provincias son las responsables por el sostenimiento del resto del sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el superior no universitario. Por eso, si se considera de conjunto la inversión que Nación y provincias hacen en educación, lo destinado a universidades equivale al 12% de la inversión educativa total del país.

Las bases constitucionales de la universidad argentina están determinadas por el artículo N° 75 que, en sus incisos 18 y 19, atribuye al

1. La información de alumnos y ofertas universitarias consignadas es una elaboración propia a partir de los anuarios estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (años 2004 a 2014).



Congreso la facultad de dictar “planes de instrucción general y universitaria”, y garantiza los “principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”. Por su parte, la regulación del sistema actual está definida por la Ley de Educación Superior N° 24521 (LES) sancionada en 1995 y modificada parcialmente por más de trescientas normas desde entonces. La LES es amplia en sus objetivos y regula diversos aspectos del mundo universitario: define la existencia tanto de universidades como de institutos universitarios; especifica que las universidades forman científicos, profesionales y también docentes para los niveles no universitarios de la educación; determina las formas de su gobierno; detalla los derechos de sus docentes —entre ellos, el de participar en el gobierno de la universidad—; instaura un sistema de evaluación y acreditación de las instituciones y ofertas de estudio regulado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); y define el acceso de los estudiantes sin discriminación, aspecto ampliado al ingreso irrestricto por la Ley N° 27204 en 2015, aunque objetado judicialmente en 2016.

Tres momentos de expansión

En los últimos cincuenta años, la oferta universitaria tuvo tres momentos de ampliación que se dieron en contextos económicos, sociales y políticos muy diferentes: a principios de la década del setenta, durante los noventa y a partir del año 2007. Distinto era el panorama cien años atrás: a principios del siglo XX, Argentina contaba con sólo tres universidades nacionales, Córdoba, Buenos Aires y La Plata. En los setenta años siguientes se crearon otras siete, a razón de una por década: Litoral, Tucumán, Cuyo, Nordeste, Sur, UTN y Rosario. Hacia 1970, un país con 160 años de vida, casi 25 millones de habitantes y una población de cuatro millones de jóvenes, sólo tenía diez universidades públicas y la mayoría de las provincias del país no contaba con ninguna institución de este tipo en su territorio.

La expansión del sistema ha estado sostenida en concepciones y objetivos políticos diferentes en cada una de las tres oleadas mencionadas aunque, en todos los casos, se advierte un motor común que apunta a la extensión y diversificación de la oferta para acercarla a nuevos territorios. A comienzos de los setenta, en el marco del denominado Plan Taquini para la educación superior, instaurado durante



la presidencia de facto de Onganía, la iniciativa de creación de universidades privilegió al denominado interior del país con el objetivo explícito de desconcentrar el sistema, y restar poder a las grandes y tradicionales universidades localizadas en las ciudades más pobladas. En los noventa, durante el gobierno de Carlos Menem, con un objetivo similar de limitar recursos y estudiantes a las universidades históricas, la creación de altas casas de estudio puso el acento en los partidos del Gran Buenos Aires, donde se abrieron seis de las nueve instituciones que se fundaron. En el período más reciente, durante las presidencias de Cristina Kirchner, la expansión de la oferta también tuvo un sesgo a favor del Conurbano bonaerense, aunque la mayor parte de las instituciones creadas o nacionalizadas (11 de 19) se situó fuera de allí: dos en CABA y ocho en el Interior. Por otra parte, esta última etapa se caracterizó por la relevancia que se puso en la democratización social, además de la jerarquización científica y presupuestaria que se dio a todo el sistema, en contraste con las iniciativas de restricción de recursos económicos que, en los ciclos anteriores, habían debilitado a algunas instituciones.

Universidades nacionales creadas o nacionalizadas desde 1970

Año	Universidad Nacional	Oleadas
1971	Río Cuarto y Comahue	Primera oleada (1971-1975) 15 universidades, 1 en GBA
1972	Catamarca, Lomas de Zamora, Luján, Salta	
1973	Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Misiones, San Juan, San Luis, Santiago del Estero	
1974	Centro PBA	
1975	Mar del Plata	
1980	Patagonia San Juan Bosco	
1988	Formosa	Segunda oleada (1988-1995) 9 universidades, 6 en GBA
1989	La Matanza y Quilmes	
1992	San Martín y General Sarmiento	
1994	La Rioja	
1995	Lanús, Tres de Febrero y Villa María	
2002	Noroeste PBA	
2003	Chilecito	



2007	Río Negro y Chaco Austral	Tercera oleada (2007-2015) 19 universidades, 9 en GBA
2009	Jauretche, Avellaneda, José C. Paz, Tierra del Fuego, Villa Mercedes, Oeste, Moreno	
2014	Defensa, Hurlingham, de las Artes, Comechingones, Rafaela	
2015	Alto Uruguay, Scalabrini Ortiz, San Antonio de Areco, Pedagógica	
2016	Almirante Brown	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Nota: Los años consignados en el cuadro corresponden, en la mayoría de los casos, al año de “creación” de las universidades. En algunos casos, el año refiere a la “nacionalización” de una universidad que, hasta ese momento, era provincial (por ej., Mar del Plata en 1975 o la Pedagógica en 2015) o, como en el caso de Patagonia San Juan Bosco, a la nacionalización/ estatización de una institución que había sido privada.

El mapa actual

Según la Ley de Educación Nacional (26.026) sancionada en 2006, la educación superior en Argentina está conformada tanto por las universidades e institutos universitarios como por los institutos de educación superior (de formación docente o técnico-profesional). El mapa de esta heterogénea oferta incluye, hacia el año 2014, a 2,8 millones de estudiantes: 2 millones estaban matriculados en el sistema universitario y 800 mil en institutos superiores de formación docente o técnico-profesional. De los alumnos universitarios, 144 mil correspondían a estudiantes de posgrado. En este escenario, las universidades nacionales se presentan como instituciones acotadas en su número, pero de gran dimensión: las 50 existentes en el año 2014 congregaban al 55% de toda la matrícula de la educación superior.



Mapa de la educación superior en Argentina. Año 2014

Educación superior	Tipo de institución	Sector	Cantidad de instituciones	Cantidad de estudiantes
Universidades	Universidades Nacionales	Público	50	1.578.489
	Institutos Universitarios	Público	7	
	Universidades Privadas	Privado	50	430.706
	Institutos Univ. Privados	Privado	13	
	Otro		2	6.402
	Subtotal			122
Institutos de Educación Superior	Institutos de Formación docente	Público	287	377.289
		Privado	309	106.510
	Institutos Técnico-Profesionales	Público	272	161.761
		Privado	624	191.317
	Ambos tipos	Público	446	12.378
		Privado	239	4.598
Subtotal			2.177	853.853
Total			2.299	2.869.450

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios estadísticos 2014 de la DiNIECE y de la SPU.

Nota: los datos del cuadro corresponden al año 2014, último año con información completa disponible, tanto de instituciones como de alumnos, para universidades e institutos de educación superior.

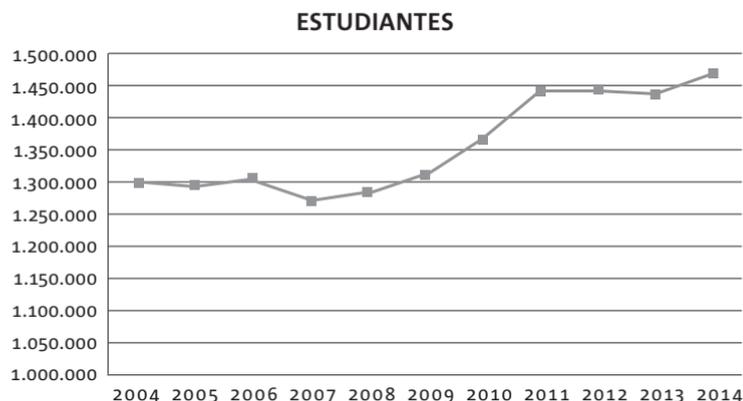
En cuanto a la matrícula de las universidades nacionales, se advierte una evolución ascendente tanto en la cantidad de estudiantes como en los nuevos inscriptos. El incremento es concomitante con la última oleada de creación de instituciones en todo el país. Sin embargo, el crecimiento se inicia un poco antes del año 2009 (cuando se fundan siete universidades en el Conurbano), con lo cual es posible reconocer que la creación de mayor oferta desde ese año viene a acompañar la tendencia en la demanda de educación superior. Por otra parte, también el sector de las universidades privadas registró un importante aumento en su matrícula durante ese período, y de modo más



intenso que el de las universidades nacionales en términos relativos (26% contra 12%), lo que termina de perfilar el corrimiento de la frontera de la educación superior característico de la etapa.

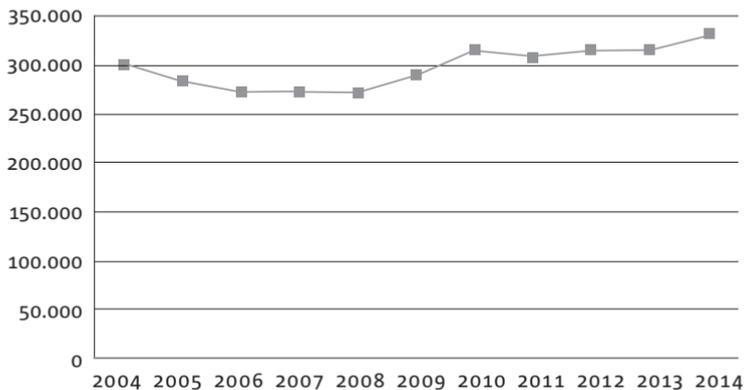
En cuanto a los egresados de las universidades nacionales, también se reconoce una marcada evolución ascendente de su número total. El dato es significativo a la luz de las discusiones que tematizan –muchas veces de manera descontextualizada– los bajos niveles de graduación relativa de las universidades de nuestro país, en oposición a los que caracterizarían a las instituciones de otros países, pasando por alto no solo la estructura de los sistemas universitarios de cada lugar sino, algo quizás más importante, como son las condiciones de vida y de trabajo de sus estudiantes: mientras que en Argentina casi la mitad de los estudiantes universitarios trabaja o está buscando trabajar, y alrededor del 20% son jefes de hogar, en otros países es muy poco frecuente la condición simultánea de universitario y trabajador. Este perfil social de los estudiantes argentinos explica en gran medida el más dilatado tránsito por los estudios que impacta en algunos indicadores de eficiencia del sistema.

Evolución de las variables de matrícula de títulos de pregrado y grado. Instituciones universitarias de gestión estatal. Período 2004 -2014

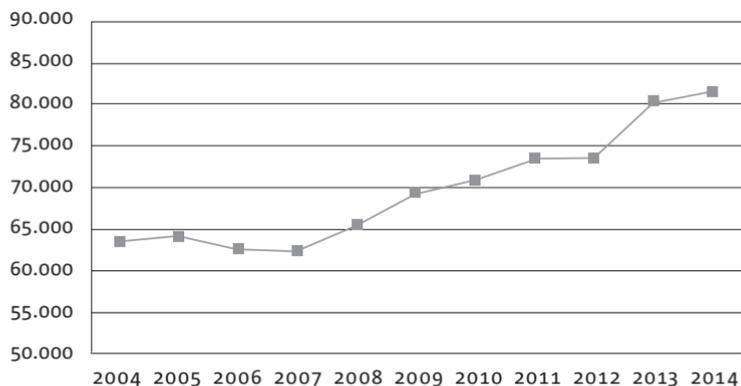




NUEVOS INCRIPOTOS



EGRESADOS



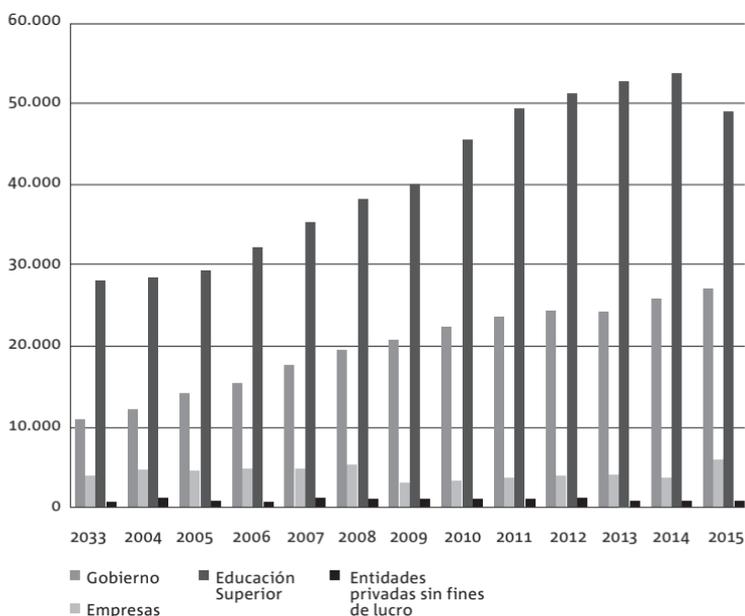
Fuente: Anuario estadístico 2014 de la SPU.

En relación a la producción académica, las universidades son la principal institución del sistema nacional de ciencia y tecnología donde se encuentran trabajando los investigadores y los becarios doctorales. De los investigadores y becarios informados para el 2015 (84.422), un 32% se desempeña en el nivel superior. Puede apreciarse asimismo un aumento de aproximadamente 85% de investigadores y becarios entre 2003 y 2015, producto de la mayor inversión en la formación de recursos humanos para investigación, financiados tanto por las universidades como por el CONICET. También puede verse un



aumento considerable de los egresados de las carreras de posgrado (casi 3 veces para el caso de las universidades públicas entre 2004-2014), acorde a la ampliación del sistema.

Cantidad de investigadores por sector de empleo (2003-2015).



Fuente: Elaboración del Ministerio de Ciencia a partir de datos del Relevamiento anual de entidades que realizan Actividades Científicas y Tecnológicas. Incluye Becarios de Investigación. Dato de empresas en revisión.



Cantidad de egresados de carreras de posgrado según sector de gestión de las universidades y grado académico. Años 2004 a 2014.

Sector de gestión	Grado académico	2004	2006	2008	2010	2012	2014
Público	Doctorado	303	271	552	1.328	1.554	1.915
	Maestría	787	608	1.043	1.206	1.232	1.705
	Especialidad	1.849	1.227	2.945	4.678	5.174	5.040
	Total	2.939	2.106	4.540	7.212	7.960	8.660
Privado	Doctorado	154	145	183	176	237	261
	Maestría	1.188	1.189	1.384	1.757	1.617	1.523
	Especialidad	822	1.087	1.514	1.548	1.816	1.945
	Total	2.164	2.421	3.081	3.481	3.670	3.729

Fuente: DNIC en base a SPU - Departamento de Información Universitaria.

Primera generación y progresividad de la inversión

La reciente expansión territorial del sistema universitario y la presencia de una oferta de educación superior en zonas geográficas donde anteriormente no existía captan, por un lado, una matrícula *tradicional* que se movilizaba a otras zonas para estudiar (a la Universidad de Buenos Aires o a la de La Plata como instituciones emblemáticas). Es el caso de un segmento de familias ya incorporadas a la universidad que ahora no deben viajar como única opción para cursar. Por otro lado, esta oferta más cercana en varios sentidos, más renovada en su propuesta pedagógica y, probablemente, más conectada con las realidades productivas y sociales locales, crea una nueva demanda porque permite que accedan sectores sociales que, históricamente, no alcanzaban la universidad.

Para dimensionar la magnitud del fenómeno, puede considerarse el caso del área conformada por los veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires. En el año 2015 residían allí 370 mil personas que estaban asistiendo a la universidad, 315 mil de ellas, a universidades públicas. Con la fuente de información utilizada para esta estimación –la Encuesta Permanente de Hogares– no puede saberse cuántos de ellos



asistían a una universidad localizada en los partidos del GBA, y cuántos a otras de CABA, La Plata o Luján pero es razonable suponer que una importante mayoría lo hacía a establecimientos situados en el denominado Conurbano. Cuando se desagrega a este grupo de estudiantes según su pertenencia social en función del nivel de ingresos de sus hogares, se advierte que los que pertenecen al 40% de menores ingresos constituyen el 31%, esto es, un total de 99 mil. Como se observa en esta simple estadística, los estudiantes que provienen de los sectores trabajadores están subrepresentados en la matrícula, aunque, en este caso, esa menor representación podría calificarse como moderada.

Asimismo, si se considera el período abarcado por la última oleada de creación de universidades nacionales en los partidos del GBA desde el año 2008 (las fundadas en 2007 fueron en el Interior), se advierten tres fenómenos. En primer lugar, un significativo incremento en términos absolutos de las personas que asisten a universidades públicas (89 mil en total), lo que implica un aumento de la matrícula de 39% entre 2008 y 2015. Si se tiene en cuenta que la población argentina crece a un ritmo menor al dos por ciento anual, se reconoce la magnitud de esta cifra. En segundo lugar, es posible advertir que dicho incremento fue más intenso en los quintiles de ingresos más bajos: 47% en el quintil 1 y 95% en el quintil 2, lo que significa que hay 41 mil nuevos estudiantes universitarios en el Conurbano bonaerense que provienen de hogares de sectores populares. Y, en tercer lugar, es posible reconocer que el incremento del acceso entre 2008 y 2015 también afectó positivamente a los estratos superiores de la distribución: en los quintiles 4 y 5 (los de mayores ingresos) la cantidad de estudiantes se incrementó más del 20%. Esto último probablemente expresa cómo la nueva oferta académica del territorio se transformó, no sólo en una puerta de ingreso para nuevos sectores a la universidad, sino también en una oportunidad transversal para los distintos grupos sociales que eligen asistir a las universidades públicas.



Personas que residen en los partidos del Gran Buenos Aires y que asisten a universidades públicas, según quintiles de ingreso. Años 2008 a 2015 (primeros semestres).

	Quintil 1 (menores ingresos)	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5 (mayores ingresos)	Total
2008	25.659	31.287	41.995	58.855	68.755	226.551
2012	32.031	41.223	56.174	67.433	63.850	260.710
2015	37.840	61.020	58.404	75.590	82.973	315.826
Var. # 2008-2015	12.181	29.733	16.408	16.736	14.218	89.275
Var. % 2008-2015	47%	95%	39%	28%	21%	39%

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de EPH-INDEC.

El proceso aludido implica cambios en la composición social reciente de la matrícula universitaria con un incremento en la participación de los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos. Este hecho ha impactado positivamente en la progresividad de la inversión del Estado nacional en educación superior universitaria. Para dimensionar el fenómeno, se debe tener en cuenta que en la década del noventa, el quintil de menos ingresos participaba en un 9% del gasto en educación superior, y el de mayores ingresos, en un 38%. Este hecho se explica por las más bajas tasas de asistencia a la universidad que han tenido, históricamente, los sectores de menores ingresos, lo que ha generado que las instituciones superiores fueran una pirámide social invertida en la que los segmentos altos de la sociedad están representados desproporcionadamente. Sin embargo, las transformaciones recientes en cuanto acceso de los sectores populares al nivel, generaron que ya en el año 2010, el primer quintil participara en el 13% de la inversión universitaria y el quinto, en el 25%. En 2014, la estimación señala que el veinte por ciento más pobre “recibía” el 15% de la inversión estatal en universidades y el veinte más rico, el 21%.²

2. Ver López Accotto, A., Martínez, C. y Mangas, M. (2016). La universidad como derecho. En *Notas de economía plebeya*, compilado por Alejandro López Accotto, Carlos R. Martínez y Martín Mangas. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Esto significa que la brecha, que era de más de 4 a 1 en los noventa, se ha estrechado en la actualidad hasta 1,5 a 1. Este cambio en el impacto social se constituye en una razón más, a las ya existentes vinculadas a investigación, enseñanza y transferencia, para sostener y profundizar la inversión estatal en universidades nacionales.

Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2017). El sistema universitario argentino. Un mapa en expansión. En A. Cannellotto et al. *¿Un modelo para todos o para pocos? La universidad que supimos conseguir*. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique-UNIPE.



Las universidades públicas como territorio del patriarcado

Graciela Morgade

Introducción

Según la Secretaría de Políticas Universitarias de la Argentina, cuyo último informe publicado refiere a datos de 2013, la configuración sexogenérica del estudiantado universitario evidencia que no solamente las mujeres acceden a la universidad sino que, en términos de matrícula, son mayoría. Y entre egresadxs, su desempeño es aún más relevante.

El panorama de la matrícula general permitiría interpretar que las universidades no constituyen un ámbito de exclusión de mujeres. Sin embargo, la situación actual es novedosa; el resultado de un proceso de cambio social que se despliega, fundamentalmente, en el siglo XX. La historia fue diferente durante los primeros nueve siglos de las instituciones universitarias, nacidas en el mundo occidental a partir de las corporaciones medievales y las escuelas catedrales europeas de los siglos XII y XIII.

Los gremios y la Iglesia Católica marcaron entonces una institución que, por siglos, estuvo abierta solo para algunos, poquísimos, varones, y cerrada para todas las mujeres. En términos más precisos, de los cuerpos fenomenológicamente leídos como cuerpos femeninos,³

3. A lo largo de todo este trabajo nos referiremos a “mujeres” y “varones” básicamente como la lectura que se realiza sobre cuerpos socialmente construidos y re-producidos de manera constante.



porque algunas mujeres llegaron a concurrir a las aulas vestidas como varones. A lo largo de los siglos, y muy excepcionalmente, alguna mujer pudo asistir a la universidad con una autorización especial. Recién en el siglo XX la presión de la lucha femenina, más la ampliación de derechos ciudadanos en general, derivó en una incorporación de mujeres que creció geométricamente a lo largo de las décadas. Podría pensarse que esta incorporación a los estudios superiores tuvo, para las mujeres como colectivo, un sentido igual o mayor que el acceso al voto.

Contamos ya con un interesante conjunto de estudios realizados en el ámbito latinoamericano y en particular en Argentina que han estudiado tanto la progresión en la participación cuantitativa de las mujeres en las universidades como la experiencia de vida profesional y personal de las mujeres universitarias. Estudiar una carrera implicó en esa época que las mujeres tuvieran que desarrollar diversas estrategias para enfrentar las barreras invisibles, y las visibles, que se les presentaban.

Los estudios coinciden en señalar algunos nudos comunes en esas historias de vida que les permitieron aprovechar los intersticios del sistema de sexo-género de la época, como cierta familiaridad con la carrera elegida o con ambientes intelectuales, padres, hermanos o esposos que ejercían la misma profesión o familias en las que les era fácil el acceso a la lectura o a círculos sociales, políticos o profesionales; cierto apoyo de sus familiares (sobre todo padres y hermanos, y hasta maridos); elección de carreras “apropiadas para las mujeres” (la mayoría de las primeras universitarias cursaron estudios relacionados con sus funciones sociales de cuidado, las Ciencias de la Salud y específicamente Medicina, si consideramos carreras superiores); eventualmente, los viajes para acceder a estudios universitarios o para ejercer la profesión y los recursos judiciales en casos contados.

En la mayoría de los casos, para estas escasas mujeres esas estrategias fueron exitosas, ya que les posibilitaron estudiar, ejercer una profesión y participar del mundo social de la época. En nuestro país, muchas de ellas incluyeron en sus tesis y en escritos posteriores sus reflexiones respecto de problemáticas de las mujeres. Sobre todo, se interesaron por la educación de la mujer y generaron y participaron del debate social relacionado con la capacidad de las mujeres para acceder a los estudios universitarios: de alguna manera, las primeras universitarias constituyeron un antecedente de los estudios de educación y género.



Existen por lo menos tres dimensiones para profundizar un proyecto de inclusión plena, que las políticas universitarias en general y las producciones realizadas en el marco de celebración de los cien años de la Reforma y de la Conferencia Regional sobre Educación Superior no pueden dejar de considerar. La primera, que la incorporación de mujeres a las aulas universitarias no ha eliminado los sentidos culturales que en la vida cotidiana llegan a legitimar diversas formas de discriminación y violencia fundamentadas en visiones de género patriarcales homolesbotransfóbicas. La segunda, que la incorporación de mujeres a las aulas mantiene una importante ausencia en las Ingenierías y no ha derivado aún en una presencia equitativa en los cargos superiores de las cátedras y, sobre todo, en el gobierno universitario. La tercera, que la incorporación de las mujeres no ha derivado aún en una crítica epistemológica de las ciencias, en todas sus expresiones, tanto en las modalidades de construcción del conocimiento como en la lengua que se emplea en ese proceso y las categorías teóricas derivadas.

Violencia sexista contra las mujeres (y homolesbotransfóbica) en los espacios universitarios

Desde una perspectiva política, la segregación de las mujeres como grupo que hemos descripto al inicio ha configurado desde siempre una forma de violencia simbólica, ya que, de alguna manera, se trató durante siglos de una expresión de desigualdad, un menoscabo de oportunidades mediante la exclusión sistemática.

En la actualidad, la cuestión de la violencia hacia las mujeres en los ámbitos universitarios viene siendo visibilizada de manera creciente en otras dimensiones y mediante diferentes iniciativas y formatos, siguiendo inclusive los debates teóricos y políticos alrededor del concepto de “género”. Es evidente que el abordaje de las formas de la violencia contra las mujeres implica hoy identificar también las expresiones sexistas homolesbotransfóbicas que ilumina la perspectiva de género. A los efectos de este trabajo, sin embargo, sostendremos la definición inicial de analizar la violencia contra los cuerpos leídos como “de mujeres”. Dice Rita Segato:

El grado de naturalización de ese maltrato se evidencia, por ejemplo, en un comportamiento reportado una y otra vez, por todas



las encuestas sobre violencia de género en el ámbito doméstico: cuando la pregunta es colocada en términos genéricos, “usted sufre o ha sufrido violencia doméstica?”, la mayor parte de las entrevistadas responden negativamente. Pero cuando se cambian los términos de la misma pregunta nombrando tipos específicos de maltrato, el universo de las víctimas se duplica o se triplica. Eso muestra claramente el carácter digerible del fenómeno, percibido y asimilado como parte de la “normalidad” (Segato, 2003: 3).

Los rasgos culturales de las universidades, meritocracia en su funcionamiento y centralidad del conocimiento científico como sentido principal, abonaron por décadas la idea de que las aulas, los pasillos, los centros de investigación y las dependencias administrativas y de gobierno son espacios racionales y neutrales, “libres” de cualquier forma de distinción no orientada por las reglas institucionales.

Algunas investigaciones han explorado la violencia contra las mujeres en el contexto universitario. Los estudios han adoptado generalmente los indicadores clásicos empleados con frecuencia en el estudio del acoso laboral, tomando en cuenta diferentes expresiones que oscilan entre la violencia simbólica o acoso leve (tramitada fundamentalmente a través del lenguaje y los gestos no verbales) hasta la violencia física grave y muy grave. En el estudio realizado por el Instituto de la Mujer en España (2006), se diseñó una interesante clasificación operativa del acoso sexual en el trabajo según la percepción de las trabajadoras:

- a. Acoso leve (menos de un 55% lo considera grave o muy grave), que incluye chistes de contenido sexual sobre la mujer, piropos o comentarios sexuales sobre las trabajadoras; pedir reiteradamente citas; acercamiento excesivo; hacer gestos y miradas insinuantes.
- b. Acoso grave (de un 55% a un 85% lo considera grave o muy grave), que se refiere a hacer preguntas sobre su vida sexual; hacer insinuaciones sexuales; pedir abiertamente relaciones sexuales sin presiones; presionar después de la ruptura sentimental con un compañero.
- c. Acoso muy grave (más de 85% lo considera grave o muy grave): abrazos; besos no deseados; tocamientos, pellizcos, acorralamientos; presiones para obtener sexo a cambio de mejoras o amenazas; realizar actos sexuales bajo presión de despido.

Con importantes diferencias en el objeto específico, instrumento de recogida de la información, muestra y contexto, los datos obtenidos en diferentes investigaciones (Fitzgerald et al., 1988; Kalof et al.,



2001 entre otras) muestran cifras que oscilan entre el 13% y el 30% de víctimas de algún tipo de agresión o situación sexual no deseada en el período universitario. Además de los abusos y acosos por parte de compañeros, las estudiantes padecen situaciones no consentidas de contenido sexual por parte de profesores, y las profesoras por parte de compañeros de trabajo o superiores (Osborne, 2009; Aguilar Ródenas et alii, 2015; Larena Fernández y Molina Roldán, 2013; Fernández Moreno, 2012; Valls, 2007; González Gimenez, 2013).

Las investigaciones internacionales ponen también en evidencia que, a pesar de los avances logrados en la igualdad entre mujeres y hombres, a menudo las situaciones consideradas científicamente como “violencia de género” no son identificadas como tales por parte de los y las estudiantes y que persisten estereotipos sexistas que tienden a culpabilizar a las víctimas, dificultando la denuncia de situaciones de violencia. Algunos de los estudios analizados dedican especial interés precisamente a cuál es la respuesta de las instituciones ante este tipo de situaciones y es de notar que las investigaciones también indican la importancia de contar con personas de confianza tanto para denunciar las situaciones, como incluso para reconocer aquellas situaciones de violencia de género. Y finalmente, algunas investigaciones estudian el impacto o las consecuencias de haber sufrido violencia de género para las trayectorias personales y carreras profesionales o científicas de las mujeres. Estas consecuencias pueden llegar al abandono de unos estudios o de una carrera, y afectan no solamente a las víctimas directas, sino también a personas de su entorno que se posicionan en solidaridad con las mismas (Puigvert, 2008).

En este marco, es auspiciosa la creación en la Argentina de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (Vazquez Laba y Rugna, 2015, 2017), gestada en las Jornadas de Historia de las Mujeres en la provincia de Neuquén, en marzo de 2015 y formalizada en septiembre del mismo año en la Universidad Nacional de San Martín, con la presencia de docentes, investigadoras, estudiantes y autoridades de veinticinco universidades argentinas. La Red recoge la experiencia del movimiento social de mujeres en Argentina, y consiste en una acción colectiva e individual de universitarias feministas con trayectoria en la producción de conocimiento, y estudio y activismo en los temas de sexualidades, géneros y violencias.

La Red tiene como propósito contribuir tanto a visibilizar las expresiones de la violencia como a la creación de ámbitos específicos ins-



titucionales para su atención. También es promisorio que el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) haya iniciado el proceso de incorporación de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias como organización interuniversitaria dependiente, indicando, luego del debate pertinente, la necesidad de realizar procesos de adaptación de las respectivas normativas de organización para una incorporación plena.

¡Paridad!... ¡En la universidad!

El Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias provee algunos otros datos que permiten identificar la persistencia de las configuraciones de las que hablan las investigaciones, por ejemplo, la llamada “segregación horizontal” en la participación de las mujeres en los diferentes campos del conocimiento: la conocida concentración femenina en las áreas de las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales, y la consecuente menor presencia en las Ingenierías. Los estudios señalan también la existencia de una suerte de “dialéctica” entre la posición y la disposición (*habitus*, según Bourdieu, 1988). La posición estaría conformada por los campos académicos y laborales que según la división sexual del trabajo aparecen como “femeninos”; la “disposición”, la construcción subjetiva de la hegemonía, en la que los mismos sujetos terminan por sostener una división sexual que consideran apropiada e inclusive, justa.⁴

En cuanto a los cargos docentes, una primera lectura de la distribución muestra que las mujeres se encuentran en una paridad importante (50,7%). Las diferencias aparecen cuando se cualifica la distri-

4. El significativo cambio que se ha dado a lo largo del siglo XX en la participación femenina en las universidades y, complementariamente, en el sistema científico tecnológico, que se ha dado a lo largo del siglo XX ha sido estudiado por diversas y reconocidas referentes de nuestro medio. Los trabajos de Gloria Bonder (1987; 2015); Alicia Palermo (1987; 2000); Susana García (2010); Silvina Ponce Dawson desde la Unión Internacional de Física Pura y Aplicada; la Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología (RAGCYT); las cátedras UNESCO; las asociaciones de mujeres académicas, y diversos grupos en las universidades nacionales y centros de investigación, desde diferentes tradiciones y enfoques, representan antecedentes importantes en un campo temático que se encuentra en proceso de expansión.



bución, por categoría, por dedicación y por ambas simultáneamente. Por categoría, los porcentajes de participación femenina, según el Anuario, son los siguientes: Titular, 38,8; Asociado, 40,2; Adjunto, 45,5; JTP, 58,8 y Ayudante de Primera, 54,3. Según la dedicación, el porcentaje de mujeres en la docencia universitaria es el siguiente: exclusiva, 54,6; semiexclusiva, 52,4 y simple, 46,8.

Las mujeres entonces son minoría en el cargo de “Titular” (38,8%) y el escalafón se feminiza a medida que se “baja” de categoría, de manera casi perfecta (excepto la interesante diferencia entre JTP y Ayudante de Primera). Por otra parte, son mayoría en las dedicaciones exclusivas (54,6%), pero su participación baja al disminuir la dedicación. Lo más novedoso es que la combinación entre categoría y dedicación no se distribuye de manera equivalente en todas las categorías ya que por ejemplo, son poco más de una de cada tres entre los/as titulares con dedicación simple y casi dos de cada tres JTP con exclusiva. Más bien, se comporta de una manera inversa: a mayor participación en la categoría superior, menor dedicación. Desde una perspectiva de género, afirmamos que las mujeres están en las universidades en los lugares de menor prestigio académico y profesional y de mayor dedicación docente y de sostén de las cátedras (el cargo de JTP).

Ahora bien, la dialéctica entre la posición y la disposición también resulta una hipótesis fértil en este caso del “escalafón” docente, teniendo en cuenta sus elementos culturales y subjetivos, y también sus elementos económicos. La hipótesis de la “feminización por descenso de retribuciones económicas”⁵ permitiría pensar que muchos hombres deciden permanecer en la universidad, en muchos casos, por motivos más vinculados con un interés personal o “vocación”, para no perder el contacto con la docencia y la investigación, pero con

5. “El agudo deterioro experimentado por los sueldos docentes en 1980-1990 y su estancamiento en 1990-2000 (tanto en términos absolutos como relativos), coinciden con un importante crecimiento en la proporción de mujeres abocadas a la vida académica. En el caso concreto de la FCE-UNC, la mayor incorporación proporcional de mujeres se da en 1980-1990, con un crecimiento del 75% respecto del periodo anterior. Posteriormente el número de docentes-investigadoras femeninas continúa creciendo, alcanzándose la paridad numérica en la distribución por sexo durante la década del 90. Como contrapartida, en este mismo período se produce una reducción del 14%, en términos absolutos, de los cargos ocupados por docentes masculinos” (Perona, Molina, Cutticia y Escudero, 2012).



cargos de menor dedicación que les permiten mantener su fuente primaria de ingresos fuera de la universidad. Por otra parte, también resultan sugerentes aquellos trabajos que se nutren de los aportes y debates contemporáneos en la historia de la ciencia en la Argentina, que han profundizado en el estudio de las prácticas concretas y de la cultura material que subyace al funcionamiento de las disciplinas científicas. Estos estudios contribuyen a dar cuenta de las redes de relaciones que constituyen la práctica científica así como considerar a diferentes actores e intermediarios que intervienen en la misma, tendiendo a mostrar cómo las posibilidades de ascenso, inclusive mediante concurso, están atravesadas estructural y subjetivamente (en la valoración de los antecedentes, en el conocimiento previo de el o la candidata a un puesto, en las condiciones de organización administrativa del concurso, en la decisión de candidatearse, etcétera), por los sentidos hegemónicos patriarcales. Desde una mirada histórica se vislumbra que si las mujeres están logrando tan masivamente acceder a las categorías desde la base y están haciendo una importante apuesta por una alta dedicación al trabajo en la universidad, tanto en su componente de docencia como en el de investigación, habrá un proceso de “carrera ascendente” en algunos años. Sin embargo, la situación vinculada con los cargos de autoridad en el sistema universitario tiene características de severa exclusión, que no parece acompañarse con la participación femenina en la docencia y, mucho menos aún, con la distribución de la matrícula. No parecen suficientes entonces las anticipaciones interpretativas que las diferentes estudiosas del tema han planteado. Como autoridades, son casi el 40%. Sin embargo, son poco más de una de cada diez en la conducción máxima institucional, el cargo de “rector”. En los cargos de “vicerrector”, “secretario de universidad” y “decano de facultad” su presencia aumenta a la razón de casi una de cada tres (29,33 y 32% respectivamente), y esta tendencia en aumento se mantiene en los cargos de “vicedecano de facultad” y “secretario de facultad” (42 y 41%). Notablemente, en los cargos denominados como “otros”, que incluyen asesorías y coordinaciones con designaciones menos tradicionales en la estructura de gobierno universitario, las mujeres son el 50%.



La baja presencia femenina en los cargos jerárquicos es una constante. Varias investigaciones⁶ exponen datos similares en otras partes del mundo. Si bien las mujeres han (hemos) construido y ejercido el poder en las diversas formas de la vida cotidiana, es evidente que son “recién llegadas”⁷ a los lugares de poder formal e institucional. Recién la segunda mitad del siglo XX y los primeros años transcurridos del presente siglo –y aún con exclusiones y obstáculos varios– fueron el escenario del acceso femenino, inédito hasta entonces, a la conducción en empresas, sindicatos, universidades y cargos públicos. Y en términos de “poder de Estado”, en gobiernos emanados del voto popular, es más reciente aún la llegada de algunas mujeres a ocupar la presidencia de la nación, el lugar más importante del poder ejecutivo.

Es recurrente que, tanto en el sector privado como en los gobiernos y las organizaciones en general, cuanto más alto es el nivel jerárquico en una organización, mayor es la discriminación para su ascenso. El término “techo de cristal”, entendido como “barreras invisibles”, se acuñó en la década en Estados Unidos y sirve para designar los obstáculos que se deben a prejuicios tanto psicológicos como estructurales e impiden el acceso de la mujer a puestos ejecutivos de alto nivel en cualquier tipo de organización.

Diversos estudios, entre los que se destaca el trabajo pionero de Coldron, Hitchings-Davis y Povey (1993), identifican un conjunto de aspectos entre los cuales, sostiene, alguno puede ser el “principal” en el caso de una mujer individual, pero que no son siempre los mismos en todos los casos. Sostiene que, en conjunto, afectan a las mujeres sistemáticamente como grupo. En el marco de las estructuras más amplias que reconocen como contexto de la deter-

6. “Un relevamiento que hemos realizado en las 200 universidades más importantes de América Latina y el Caribe, pone en evidencia que sólo 16% de ellas poseen mujeres a cargo de sus rectorados. El resto, 84%, son dirigidas por hombres. Nada mal si se lo compara con las universidades europeas, donde las mujeres constituyen el 59% del estudiantado y sólo 9% están gobernadas por ellas y 18% de los catedráticos son del sexo femenino” (Gentili, 2012).

7. El concepto es desarrollado por Pierre Bourdieu, en varias de sus obras –particularmente en *La distinción*– al describir el diferencial del capital cultural y simbólico entre los grupos dominantes (que siempre contaron con recursos para moverse cómodamente en ciertos ámbitos) y quienes deben “adquirir” esos recursos, que, en general, suelen sujetarse más estrechamente a las reglas del juego.



minación, desde su perspectiva habría cinco categorías amplias de diferenciación en la experiencia femenina:

1. Combinación de responsabilidades domésticas y profesionales.
2. Comportamientos de los hombres que inhiben la carrera de las mujeres pero facilitan la masculina. Los hombres tienen el poder de definir los términos del discurso y, fundamentalmente, usan el humor para desvalorizar sutilmente a las mujeres que, con frecuencia, tienen dificultad en responder. El humor también contribuye a tender el lazo masculino y a la creación del “club de los muchachos” de la cultura masculina escolar: la mayoría de los hombres buscan la compañía de los colegas varones en la escuela y también en el tiempo libre –prácticas recreativas masculinas, rituales sociales, el lenguaje, hablar de fútbol, reunirse después del horario a tomar algo mientras las mujeres van para sus casas a buscar a los/as hijos/as–. Esta comunidad dentro de la comunidad opera en beneficio de los hombres que pueden alimentar relaciones con muchos otros varones en posiciones de poder, conseguir información, ganar la confianza de quienes tienen el poder de la promoción. Las mujeres están excluidas de esos beneficios ya que sus redes no tienen miembros tan influyentes.
3. Construcciones ideológicas de género que afectan los modos de pensar, actuar y comportarse y que son poco proclives a aceptar a mujeres en lugares de conducción.
4. Dificultades inherentes a las mujeres y sus modos de interpretar los criterios y los requerimientos para acceder a esa “promoción”.
5. Diferentes actitudes respecto del “éxito”. Estos rasgos se compaginarían, entonces, de diferentes maneras para relegar a las mujeres de un cargo (rector/a) que representa un lugar de poder, un lugar político (en contacto con los cargos políticos del sistema, con alta visibilidad frente a las autoridades) y de un alto perfil social, con una fuerte naturaleza pública.

Desde la tradición foucaultiana se ha señalado la vieja metáfora del líder como un varón, un héroe, un fiscalizador, vinculado en las diferentes épocas con las teorías de la administración en boga. Blackmore (2004, 2013) sostiene que las concepciones acerca de la administración en instituciones educativas se han articulado de manera sistemática con la “dureza” del núcleo “masculino” de esta tarea y evolucionaron de la siguiente manera: a) a fines del siglo XX, el patriarca, benevolente o malvado, característica transferida a los roles de administrador o director, poco profesionalizados pero con



capacidades suficientes para conservar el orden; b) a mediados del siglo XX, el hombre racional que, según el “tipo ideal” weberiano, caracterizaba al burócrata como imparcial y racional y a las estructuras burocráticas como necesariamente jerárquicas y neutrales; c) a fines del siglo XX, con la hegemonía del neoliberalismo, el gerente con capacidades múltiples, el CEO con habilidades en la comunicación, la interacción, la negociación y la flexibilización. A pesar de su aparente “neutralidad de género”, este modelo gerencial se torna nuevamente según Blackmore una forma de hegemonía masculina: el administrador “top” debe ser funcional a cualquier tipo de organización; su mejor atributo es su falta de compromiso personal o de experiencia en el campo de actividad. La conducción sigue siendo un problema “técnico” ya que el gerente posee capacidades “genéricas” pero el “líder de líderes” es aún un “masculino”.

El movimiento de mujeres ha generado dos tipos de propuestas frente a este imaginario hegemónico. Los feminismos de tradición liberal apuntan a cambiar a las mujeres de manera individual y las estrategias propuestas son, centralmente, talleres y entrenamientos para aumentar las capacidades de las mujeres, como la presentación de un curriculum vitae, el manejo de conflictos y entrevistas, el manejo de cambios, la asertividad, el manejo presupuestario, el desarrollo de prácticas masculinas de trabajo en red, el planeamiento de carrera, el entrenamiento en juego de rol, mentorazgos y la formación de grupos de mujeres activistas, etcétera.

El feminismo cultural y crítico se diferencia poniendo el énfasis en cómo los significados enmarcan las decisiones y las acciones en forma articulada según las relaciones de poder de las organizaciones, proveyendo una comprensión de las culturas y un agenciamiento contrahegemónico a través de la noción de “conocimientos subyugados” y construyendo una ética del cuidado alternativa a la hegemonía del individualismo competitivo, la meritocracia y las estructuras jerárquicas y autoritarias.

Y a pesar de que las mujeres desarrollan diferentes estrategias para repositionarse de modo proactivo en las situaciones de discriminación, parece existir una dimensión insoslayable en su experiencia: el cuerpo femenino “importa” más que el masculino (Morgade, 2010). La heterosexualidad obligatoria implica un poder disciplinario que coloca a las mujeres solteras en particular como diferentes y peligrosas; o bien por su disponibilidad sexual, o bien por su lesbianismo implícito. La vesti-



menta indica conformismo u oposición: algunas usan ropa “femenina” para desmentir los prejuicios sobre las feministas o sobre las mujeres que ocupan cargos de poder. El cuerpo también tiene emociones e indica estado de ánimo. Así, el deseo de la mujer es amenazante y la observación masculina deviene también una forma sutil de control. En síntesis, ser mujer no es neutral, el cuerpo es objeto de miradas, generalmente evaluativas. La producción cotidiana (vestimenta, maquillaje, gestos) y el estado general (peso y estado de salud) provocan juicios acerca de la vida personal, la posición relativa en la gestión, los problemas y éxitos de la coyuntura, leídos en forma constante.

Si bien no es de descartar esa dinámica en una institución de fuerte tradición participativa como es la universidad, con órganos colegiados de gobierno y fuerte presencia de la comunidad en la elección de autoridades (si bien coexisten modalidades indirectas e directas de votación) la persistencia de la segregación femenina en los cargos de poder parece más vinculada con otras dimensiones de construcción del poder: las formas arcaicas del prestigio “gremial” con que las universidades se constituyeron y, también, muy probablemente con el carácter altamente “político” del desarrollo y protagonismo de las universidades en nuestro país. El límite invisible, el “techo de cristal”, estuvo y sigue estando construido por las formas hegemónicas del patriarcado, pero probablemente con un peso mayor de las corporaciones y el discurso de la “neutralidad” de la burocracia y del conocimiento.

En algunos de sus rasgos distintivos, las universidades se autopresentan como como “meritocracias” o “burocracias profesionales” (si tomamos los términos desarrollados en trabajos clásicos como los de Henry Mintzberg [1991] entre otros), con una forma de remuneración específica que se aplica en todos los casos por igual en función de tres variables: por el tipo de cargo, por la dedicación en horas del empleado y por la antigüedad. A diferencia de lo que sucede en las empresas, no se producen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al salario.

Empero, en la dimensión de su funcionamiento en cuanto “burocracia profesional”, las formas electivas basadas en un fuerte componente político (los cargos de gestión son cargos obtenidos por votación de los diferentes estamentos) parecen necesitar aún de figuras masculinas. En las universidades, el techo de cristal se inscribe, potenciando y, dialécticamente, siendo potenciado, en formas de la política propia de las instituciones históricamente desfinanciadas. Para la autoridad



máxima de las instituciones universitarias suele resultar muy productivo contar con una red de relaciones de influencia política e inclusive con una historia de militancia partidaria. Esta dinámica se expresa en las tácticas empleadas para acceder y mantenerse en el poder que llegan a apoyarse en modalidades prebendarias personalizadas, promesas particularizadas por sectores y seducción sistemática. Es decir, mecanismos fuertemente alejados de la racionalidad burocrática.

Si bien no contamos aún con etnografías de la vida cotidiana en los rectorados, se podría anticipar, haciendo transferencia desde la investigación en otros ámbitos, que las rectoras enfrentarán una vara más alta en la evaluación de su trabajo, que derivará en la necesidad de trabajar más y más duro que cualquiera de sus pares varones, que pasarán por situaciones en que se exprese “condescendencia” o “sorpresa” frente a su desempeño y que con frecuencia necesitarán aliarse con sus pares mujeres para lograr otros apoyos.

Persistencia del androcentrismo en los objetos y las formas de los conocimientos académicos

Una tercera dimensión de las formas persistentes de la exclusión y la violencia sexista hacia las mujeres en los ámbitos universitarios, tal vez la menos debatida que las dos anteriores en nuestro medio, es el carácter androcéntrico de las ciencias modernas denunciado por las epistemologías feministas; androcentrismo que, obviamente, se encuentra estrechamente vinculado con las formas hegemónicas de construcción del conocimiento científico y de la docencia e investigación como prácticas académicas.

Los “estudios de la mujer”, “estudios de género” y los más recientes “estudios queer” llevan más de veinte años de despliegue en nuestro ámbito. Es posible reconocer una primera fase de visibilización organizacional y teórica del campo, expresada tanto en la creación de áreas o institucionalidades como en la presión por incorporar los contenidos específicos en los planes de estudio. Excepto en contadas carreras de unas pocas universidades, generalmente las materias de grado o seminarios que trabajan las temáticas feministas suelen ser optativas para la formación del alumnado. Estas instancias curriculares “con perspectiva (de género)” suelen ser identificadas con el arquetipo “docente-militante” y, en el mejor de los casos,



sus producciones epistemológicas y académicas quedan simbólicamente y políticamente como “especialidad”.

Sin embargo, las teóricas más sobresalientes en la cuestión han producido una crítica epistemológica de todo el corpus académico que se enseña en las universidades, en un desarrollo compartido con el campo más amplio, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Así, las epistemologías feministas remiten a un saber indisolublemente ligado al movimiento político que problematiza la relación que todo saber tiene con las relaciones de poder, relaciones que refuerza, invierte o transforma.

El punto de vista parte de un interrogante central: ¿qué tipos de saberes se legitiman y cuáles se impugnan cuando se define qué es “la ciencia”? Retomando la tradición foucaultiana, las epistemologías feministas se preguntan: ¿qué sujeto de experiencia resulta invisibilizado o disminuido cuando se valida un discurso como científico? ¿Lxs subalternxs pueden hablar? Y, fundamentalmente, ¿qué rasgos de las relaciones de género se han filtrado en las nociones de “objetividad” y “neutralidad” construidas en la hegemonía del patriarcado? Vale subrayar que estas preguntas no se refieren exclusivamente al campo de las ciencias humanas y sociales que, en prácticamente todas sus tradiciones, han abandonado la epistemología positivista tradicional; la interpelación epistemológica de los feminismos se realiza hacia todas las ciencias y las respuestas son diversas y responden a las diferentes expresiones del movimiento político.

La física Evelyn Fox Keller realizó instigantes reflexiones pioneras sobre las metáforas que dominaron, y en cierta medida dominan, el imaginario de las ciencias modernas. En su obra *Lenguaje y vida*, la autora describe los resabios de sentidos masculinos y femeninos en la idea de que la ciencia moderna implica el “dominio de la naturaleza” y de que existen ciencias “duras” y ciencias “blandas”. Las duras, rigurosas y con alto nivel de formalización y prestigio; las blandas, por lo contrario, más cercanas a la literatura o el ensayo, vistas de manera descalificatoria o simplemente, ocupadas de objetos sobre los que no se puede “hacer ciencia” de la manera establecida. Al igual que en la mayoría de los pares dicotómicos que configuran el imaginario del mundo occidental, no es difícil según Fox Keller imaginar que lo “duro” remite a una valoración mayor que lo “blando”, y que alude a características valoradas como masculinas en el sistema hegemónico, y sostiene:



Una ciencia sana es aquella que permita la supervivencia productiva de diversas concepciones de mente y naturaleza y de sus correspondientes estrategias diversas. Según mi visión de la ciencia, lo que se buscaría no es la doma de la naturaleza, sino la de la hegemonía. Conocer la historia de la ciencia es reconocer la mortalidad de cualquier pretensión de verdad universal. Cualquier visión pasada de la verdad científica cualquier modelo de los fenómenos naturales, con el tiempo ha resultado ser más limitado de lo que pretendían sus defensores. La supervivencia de la diferencia productiva en la ciencia requiere que situemos todas las pretensiones de hegemonía intelectual en su lugar adecuado –que entendamos que tales pretensiones, por su misma naturaleza, son políticas más que científicas– (Fox Keller, 2000).

Ahora bien, es posible identificar al menos tres tradiciones en los desarrollos del feminismo respecto de la epistemología. Algunos desarrollos conceptualizables como “empirismo feminista” para los que parece determinante la condición sexuada del sujeto de conocimiento en la elección de temáticas a investigar y de modos de hacerlo. Más allá de compartir las propuestas que aparecen como conclusión de esta tradición (hay que incorporar a más mujeres en los ámbitos científicos) entiendo que resulta excesivo el optimismo, no validado necesariamente en la práctica actual, ya que la transformación no se produce de manera automática.

Parece más sugerente la epistemología del “punto de vista femenino”, en los trabajos de Sandra Harding (1991). Harding también subraya la centralidad del sujeto de conocimiento –con sus valores, creencias y su “cuerpo” construido culturalmente– y, básicamente, de la relación entre ambos. Pero el punto de vista femenino no es automático, se genera mediante la visibilización de la experiencia personal –es decir, histórica y cultural– producida en un determinado marco de relaciones de género. La validación de las experiencias de las mujeres y de su conocimiento subyugado históricamente habilita nuevos interrogantes e, inclusive, un rango diferencial de posibilidades epistemológicas en los ámbitos científicos”,⁸ como la denomina,

8. Ambas tradiciones suelen remitir, desde sus puntos de vista diferenciales, a la experiencia de Barbara McClintock a principios del siglo XX, cuyos aportes a la genética ya forman parte del acervo universal en el campo. McClintock estaba convencida de que la naturaleza tiene una



a partir de los procesos de reflexividad y de distanciamiento crítico sobre las condiciones sociohistóricoculturales de cualquier investigación, incorporando no solamente la perspectiva de género sino la mirada decolonial construida en el marco de las “epistemologías del sur” (De Souza Santos, 2011).

Anticipando las idealizaciones y distorsiones posibles, en una tercera versión, posmoderna, de la epistemología feminista, Donna Haraway (1988) sostiene que el diferencial está centrado en las identidades no esenciales, no naturalizables y fragmentarias, de los sujetos que conocen, rechazando la ilusión del retorno a una “unidad original” y argumentando que la crítica sistemática también tiene que dirigirse a las prácticas feministas de construcción de conocimiento. La fuerza epistémica y el poder transformador se articulan entonces en una práctica situada, orientada por las premisas de responsabilidad y compromiso en la que los saberes locales se ponen en tensión con las estructuras que imponen traducciones e intercambios desiguales (materiales y semióticos) al interior de las redes de saber y de poder (Haraway, 1988).⁹ Así, sostiene la posibilidad de un saber situado como práctica de “objetividad subalterna” fundamentada en la genealogía política de los saberes. Desde otra vertiente, Judith Butler (2007) por ejemplo, sostiene que, considerando las identidades estables en los sujetos de la ciencia, el proyecto feminista sería identificar estructuraciones inestables de solidaridades entre sujetos subordinados que, en espacio y tiempos concretos, puedan plantear una agenda de problemas a investigar y modos alternativos para hacerlo. Más que cuerpos subordinados o formas de conciencia, se trata de

organización mucho más compleja que lo que la imaginación humana podría llegar a anticipar. Por ello, antes que “probar” hipótesis, la ciencia debía “escuchar a la materia”, “sintonizar con el organismo” para llegar al entendimiento como objetivo final. Su aporte en la genética molecular fue crucial en superar la etapa de la “estructura” del cromosoma, para pasar a la cuestión de la función y la organización de cada uno de sus componentes. Así, McClintock anticipó la existencia de componentes de la célula que solo pudieron ser visualizados décadas más tarde con los microscopios ultramodernos.

9. Lo interesante de Haraway además es su tesis acerca de que la ciencia siempre ha sido una búsqueda de “traducción” y de movilización de significados, en que se persigue el objetivo de imponer una sola lengua como única norma para todas las conversiones y todas las mediaciones, una codificación y decodificación combinada con traducción y crítica... de modo que la ciencia no solo puede ser “cierre” sino, y sobre todo, el paradigma de lo refutable y refutado.

alianzas políticas que potencian la aparición de nuevos interrogantes para la ciencia y la tecnología.

Las epistemologías feministas, entonces, ponen en cuestión la neutralidad de conocimiento y del trabajo en ciencias, subrayan el carácter político de la academia, visibilizan la descorporización y desafectación personal que implica el canon de las ciencias –en el que las características femeninas de las mujeres son vistas más bien como variables de “controlar” antes que como potenciadoras de nuevas preguntas– y denuncian el eclipsamiento de las contribuciones históricas de las mujeres en todos los campos del conocimiento (Dayer, 2017).

Para cerrar

Las tensiones que en la actualidad atraviesan las discusiones de los cien años de la Reforma (y de la realización de una nueva Conferencia Regional sobre Educación Superior en Córdoba) tienen como “novedad”, entre otros, los desarrollos y cuestionamientos que los feminismos vienen planteando en relación con la educación superior y con los debates acerca de las brechas de género y clase que las instituciones educativas mantienen.

La perspectiva de género tiende en la actualidad a visibilizar formas de exclusión de las mujeres, los cuerpos feminizados y, en general, las identidades disidentes en una mirada teórica que se articula con otras dimensiones de clase, etnia, generación y capacidades, que forman el complejo entramado de la desigualdad. Nos hemos centrado en las mujeres y cuerpos leídos como femeninos ya que existe un cierto “espejismo” a partir del incremento sostenido de la participación de las mujeres en la matrícula universitaria.

Hemos señalado tres dimensiones que en las universidades conservan contenidos propios del sistema sexogenérico patriarcal: los procesos de acoso y violencia basados en las relaciones de género que persisten en las aulas, la marcada falta de mujeres en el gobierno de las instituciones y la ausencia casi total de crítica de los sesgos androcéntricos de los conocimientos que se transmiten y se recrean en las universidades y centros de investigación.

Es evidente que el espacio universitario está lejos aún de conformar un territorio de igualdad y justicia social para las mujeres.

Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política Universitaria*, 1(5), 32-43. Recuperado de https://iec.conadu.org.ar/noticias/la-revista-del-iec-conadu_138





Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza

3

¿Qué fue el terrorismo de Estado?

Entre 1930 y 1983 la Argentina sufrió seis golpes de Estado. Sin embargo, la expresión “terrorismo de Estado” sólo se utiliza para hacer referencia al último de ellos. La violencia política ejercida desde el Estado contra todo actor que fuera considerado una amenaza o desafiara al poder fue una característica recurrente en la historia argentina. Hay muchos ejemplos de esto: la represión contra los obreros en huelga en la Semana Trágica (1919) y en las huelgas de la Patagonia (1921); los fusilamientos de José León Suárez relatados por Rodolfo Walsh en su libro *Operación Masacre* (1956); la Noche de los Bastones Largos durante la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966) y la Masacre de Trelew (1972), entre tantos otros.

Estos episodios pueden ser evocados como antecedentes de la violencia política ejercida desde el Estado contra sus “enemigos” (aún cuando los primeros: la Semana Trágica y las huelgas patagónicas, acontecieron en el marco de un Estado democrático). En ese sentido están ligados a la última dictadura, sin embargo, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional implicó un “salto cualitativo” con respecto a los casos citados porque la dictadura de 1976 hizo uso de un particular ejercicio de la violencia política: la diseminación del terror en todo el cuerpo social.

Lo que singularizó a la dictadura de 1976 fue algo que ninguno de los regímenes previos practicó: la desaparición sistemática de personas. Esto es: ciudadanos que resultaron víctimas de secuestros, torturas y muertes en centros clandestinos de detención desplegados a lo largo de todo el país, cuyos cuerpos nunca fueron entregados a sus deudos (ver pregunta N° 5). La dictadura pretendió borrar el nombre y la historia de sus víctimas, privando a sus familiares y también a toda la comunidad política, de la posibilidad de hacer un duelo frente a la pérdida.

¿Cuáles fueron las notas distintivas del terrorismo de Estado? ¿Por qué esta expresión da cuenta de lo específico de la última dictadura?

¿Qué fue lo que permitió afirmar que se trataba de un acontecimien-



to novedoso en la larga historia de violencias políticas de la Argentina? Vamos a detenernos en algunos de sus rasgos característicos.

- En primer lugar, lo propio del terrorismo de Estado fue el uso de la violencia política puesta al servicio de la eliminación de los adversarios políticos y del amedrentamiento de toda la población a través de diversos mecanismos represivos. Miles de personas encarceladas y otras tantas forzadas al exilio, persecución, prohibiciones, censura, vigilancia. Y, fundamentalmente, la puesta en marcha de los centros clandestinos de detención (*ver pregunta N° 7*). Según explica Pilar Calveiro en su libro *Poder y desaparición* se trató de una cruel “pedagogía” que tenía a toda la sociedad como destinataria de un único mensaje: el miedo, la parálisis y la ruptura del lazo social.

- En segundo lugar, el terror se utilizó como instrumento de disciplinamiento social y político de manera constante, no de manera aislada o excepcional. La violencia, ejercida desde el Estado, se convirtió en práctica recurrente, a tal punto que constituyó la “regla” de dominación política y social. Se trató, entonces, de una política de terror sistemático.

- En tercer lugar, ese terror sistemático se ejerció con el agravante de ser efectuado por fuera de todo marco legal —más allá de la ficción legal creada por la dictadura para justificar su accionar (*ver pregunta N° 4*). Es decir, la violencia política ejercida contra quienes eran identificados como los enemigos del régimen operó de manera clandestina. De modo que la dictadura no sólo puso en suspenso los derechos y garantías constitucionales, y a la Constitución misma, sino que decidió instrumentar un plan represivo al margen de la ley, desatendiendo los principios legales que instituyen a los estados modernos para el uso de la fuerza. Se violaron así las normas para el uso legítimo de la violencia y el Estado se transformó en el principal agresor de la sociedad civil, la cual es, en definitiva, la que legitima el monopolio de la violencia como atributo de los estados modernos.

- En cuarto lugar, el terrorismo de Estado que se implantó en la década del setenta en Argentina deshumanizó al “enemigo político”, le sustrajo su dignidad personal y lo identificó con alguna forma del mal. Una de las características fundamentales de la dictadura argentina consistió en criminalizar al enemigo a niveles hiperbólicos: la figura del desaparecido supuso borrar por completo toda huella que implicara alguna forma de transmisión de un legado que se caracterizara como peligroso. La sustracción de bebés también puede ser



pensada como una consecuencia de esta forma extrema de negarle dignidad humana al enemigo político (*ver pregunta N° 6*).

Es decir que una característica distintiva del Estado terrorista fue la desaparición sistemática de personas. El Estado terrorista no se limitó a eliminar físicamente a su enemigo político sino que, a la vez, pretendió sustraerle todo rasgo de humanidad, adueñándose de la vida de las víctimas y borrando todos los signos que dieran cuenta de ella: su nombre, su historia y su propia muerte.

- En quinto lugar, el uso del terror durante la última dictadura tuvo otra característica definitoria: dispuso de los complejos y altamente sofisticados recursos del Estado moderno para ocasionar asesinatos masivos, de mucho mayor alcance que aquellos que podían cometer los estados del siglo XIX.

- Por último, el Estado terrorista, mediante la internalización del terror, resquebrajó los lazos sociales y distintos grupos, sectores sociales, formas de pertenencia y prácticas culturales comunes, fueron desgarradas: ser joven, obrero, estudiante, pertenecer a un gremio, representar a un grupo, fueron actividades “sospechosas” frente al Estado. Si defender y compartir ideas junto a terceros con objetivos en común implicaba la desaparición, la pauta que comenzó a dominar en las prácticas sociales más básicas fue la de un individualismo exacerbado que continuó manifestándose más allá del 10 de diciembre de 1983; y que a su vez permitió el avance en la destrucción de conquistas sociales fundamentales a lo largo de las décadas del ochenta y del noventa.

En estas seis características podemos resumir algunos rasgos definitorios del terrorismo de Estado, un régimen que se inscribe en la compleja historia política de la Argentina y que, al mismo tiempo, parece no tener antecedentes en esa misma historia.

8

¿Cuál fue el proyecto económico-social de la dictadura?

¿Cómo se vinculó con la estrategia represiva?

El diagnóstico realizado por las FF.AA. y por los grupos y sectores económicos que apoyaron el golpe de Estado consideraba que la inestabilidad política y el origen de los conflictos sociales en la Argentina obedecían al intervencionismo estatal producido por el proceso de sustitución de importaciones, realizado desde la década del



treinta en adelante, y al consiguiente protagonismo y fortalecimiento de un movimiento obrero organizado.

Desde esa perspectiva, lo que se requería era una transformación profunda de la estructura política y económica-social que el país tuvo durante casi 40 años. La intervención del Estado en la economía –que era descalificada como “paternalista”, “populista”, “proteccionista”– la fuerte sindicalización y una política de equidad distributiva (experiencia histórica encarnada por el peronismo) debían ser reemplazados por el “mercado”. Este, a partir de la libre competencia y de acuerdo con la eficiencia de cada uno en el “libre juego de la oferta y la demanda”, era considerado el instrumento más eficaz para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades.

Es decir, en consonancia con la política impulsada para los países del Tercer Mundo por los Estados Unidos, se promovía menos Estado y más mercado. Esa resocialización, ese “cambio de mentalidad” al que aludía el Ministro de Economía Martínez de Hoz apuntó a sustituir el sistema de valores, normas y orientaciones internalizadas durante la vigencia del Estado intervencionista; obtener conformidad por parte de la población en relación a la nueva estructura normativa; y conformar un sujeto a la medida del orden socioeconómico que se deseaba instaurar, poniendo el acento en el individuo como responsable final y único de su destino: el “hombre del mercado”, el *homo mercatus*.

Como afirma el historiador argentino Luis Alberto Romero “el Ministro (Martínez de Hoz) obtuvo una importante victoria argumentativa cuando logró ensamblar la prédica de la lucha antisubversiva con el discurso contra el Estado, e incluso contra el industrialismo. Un Estado fuerte y regido democráticamente resultaba un peligroso instrumento si estaba, aunque sea parcialmente, en manos de los sectores populares, como lo mostraba la experiencia peronista”.¹⁰

El objetivo de las FF.AA. de disciplinar social y políticamente a la sociedad en general, y a la clase trabajadora en particular, se concretó, por un lado, suprimiendo las condiciones económicas que convertían a ésta en un actor social clave. Y, por el otro, volcando sobre la clase obrera todo el peso de la represión política, apuntan-

10. Luis Alberto Romero, *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, FCE. 1994.



do a sus integrantes más activos y a las organizaciones sindicales, sobre todo las más contestatarias.

La profunda transformación de la estructura económica implicó la desarticulación y liquidación de la pequeña y mediana industria en favor de los sectores exportadores agropecuarios e industriales nucleados en torno a los grandes grupos económicos y, especialmente, a los sectores financiero-especulativos.

Distintas medidas determinaron la primacía de la valorización financiera del capital sobre la valorización productiva. Entre las de mayor impacto estuvieron la apertura de la economía a través de la eliminación de los mecanismos de protección a la producción local, lo que terminó afectando directamente a la industria nacional frente a la competencia de los productos importados; y la creación de un mercado de capitales a través de la reforma financiera de 1977 que liberó la tasa de interés y dio impulso a la especulación.

En diciembre de 1978, como parte de dicha reforma el Ministro de Economía decidió instrumentar su experimento más “famoso”: la llamada “pauta cambiaria”, conocida como “la tablita”. La misma fijaba una devaluación mensual decreciente del peso, que lo llevaría en algún momento a cero: se fijaba un valor del dólar inferior a la inflación. De esta manera se aseguraba la apreciación/revaluación del peso.

En esta época se produjo una gran fluencia de dinero del exterior (fluencia que sería uno de los orígenes del gran aumento de la deuda externa). Los dólares fueron colocados sin riesgos, aprovechando las altas tasas de interés y las garantías que ofrecía el Estado respondiendo por los depósitos bancarios de los particulares.

“Estos capitales obtenían grandes beneficios: se colocaban a corto plazo, los intereses que recibían eran altos y podían salir del país sin trabas. La rapidez y la especulación se impusieron entonces sobre la inversión productiva y el riesgo empresario. Muchas empresas compensaban sus pérdidas y hasta sus quiebras invirtiendo en la actividad financiera o tomando créditos en dólares que colocaban en el circuito financiero: ninguna actividad podía competir con la especulación. La época de la “plata dulce” se había instalado”.¹¹

11. Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman, *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba, 1997.



Se duplicó el número de bancos –de 119 en mayo de 1977 a 219 en mayo de 1980– que pasaron a competir sobre la base de un respaldo ficticio por quién ofrecía la mayor tasa de interés. Las calles se colmaron de miles de ahorristas recorriendo el centro bancario cotejando las tasas de cada banco para decidir dónde colocar el dinero. Esta estrategia le permitió al Ministro de Economía “obtener una fugaz y pintoresca popularidad”¹² generando en esos primeros años una valoración “positiva” de la dictadura cívico-militar por parte de ciertos sectores de clase media.

Como expresó Adolfo Canitrot “es muy parecido a lo que pasó en 1991. Cuando usted abre una economía cerrada, el consumidor podrá criticar al Gobierno pero está fascinado. Puede viajar a Miami, comprar un auto importado, chiches. Eso da un apoyo ligado a las clases medias”.¹³

La sobrevaluación del peso favoreció la realización de viajes de compras al exterior. El dólar barato alentó los viajes a Europa y Estados Unidos donde los argentinos ganaron fama de fanáticos compradores. La obsesión por el dólar y esa compra compulsiva de televisores, videocaseteras, equipos de música por partida doble, produjo que se nos conociera en el mundo por la frase “deme dos”.

En 1981 se estrenó la película *Plata dulce* dirigida por Fernando Ayala, la cual reflejaba los efectos que la política económica de Martínez de Hoz había tenido sobre la economía de nuestro país. “Mostraba aspectos de la vida cotidiana de muchas familias de los sectores medios de entonces, obsesionados por aumentar y demostrar frente a los demás sus niveles de consumo, sobre todo de artículos importados. [...] Mostraba también los mecanismos de algunos de los delitos económicos muy frecuentes durante esos años –como el vaciamiento de empresas– y concluía planteando que los principales responsables –los especuladores en gran escala que integraban la llamada Patria financiera– quedaban libres y sin ser juzgados”.¹⁴

12. Vicente Palermo, “El poder financiero”, en *Historia visual de la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Clarín, Fascículo 43.

13. Adolfo Canitrot, en “Matamos y después abrimos la economía”. Entrevista en *Página/12*. 20.03.96.

14. María Alonso; Roberto Elizalde y Enrique Vázquez, *Historia: La Argentina del Siglo XX*. Buenos Aires, Aique, 1997.



En suma, el país pasó de un esquema centrado en la industrialización destinada, principalmente, al mercado interno hacia otro que, en un contexto de creciente endeudamiento, privilegió la valorización financiera del capital y la transferencia de recursos al exterior. La deuda externa durante la dictadura aumentó de 8.000 millones a 43.000 millones de dólares. Como corolario del enorme traspaso de riqueza de los sectores populares a los sectores concentrados de la burguesía local y transnacional, en 1982, el entonces Presidente del Banco Central, Domingo Cavallo, estatizó la deuda externa privada.

13

¿Qué ocurrió con la cultura y la educación durante la última dictadura?

El proyecto de disciplinamiento y reorganización de la sociedad durante la dictadura no se limitó a la persecución, la represión y la desaparición de los cuerpos sino que, como necesaria contracara del Estado terrorista, se produjo la censura y la persecución de escritores, artistas, poetas, educadores, periodistas, intelectuales. Es decir, el accionar represivo abarcó también la desaparición de bienes culturales y simbólicos.

La cultura era considerada por los militares como un campo de batalla. Así lo expresó el represor Ramón Camps en la revista *La Semana*: “La lucha que se llevó a cabo contra la subversión en la Argentina, no termina solamente en el campo militar. Esta lucha tiene varios campos y tiene por finalidad conquistar al hombre. Es decir, todos los sectores de la población deben apoyar esa conquista del hombre, su mente, su corazón”. Diversas investigaciones han dado cuenta de que la dictadura tuvo una política cultural de alcance nacional: una verdadera estrategia de control, censura, represión y producción cultural, educativa y comunicacional, cuidadosamente planificada. “De un lado estaban los campos de concentración, las prisiones y los grupos de tareas. Del otro, una compleja infraestructura de control cultural y educativo, lo cual implicaba equipos de censura, análisis de inteligencia, abogados, intelectuales y académicos, planes editoriales, decretos, dictámenes, presupuestos, oficina. Dos infraestructuras complementarias e inseparables desde su misma concepción”.¹⁵

15. Hernán Invernizzi y Judith Gociol, *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, Buenos Aires, EUDEBA, 2002.



La censura y el control cultural estaban claramente centralizados en el Ministerio del Interior, que fue el gran controlador de este tema en la Argentina. Allí funcionaba la Dirección General de Publicaciones (DGP), organismo que disponía del poder de Policía, para controlar el cumplimiento a través de la Policía Federal pudiendo en caso de ser necesario, solicitar la colaboración de las Fuerzas Armadas en todo el territorio nacional. Con ese organismo también interactuaban la SIDE (Servicio de Inteligencia del Estado), los Estados Mayores de las tres Fuerzas Armadas, el Ministerio de Relaciones Exteriores y las dependencias propias del Ministerio del Interior, además de mantener un contacto permanente con el Ministerio de Educación. “Ese intercambio con Educación se producía directamente con una dependencia llamada “Asesor de gabinete” o “Recursos Humanos”, a cargo de un oficial superior del Ejército. Era, en realidad, el espacio institucional dentro del cual funcionaba la delegación del servicio de inteligencia del Ejército que se ocupaba de hacer inteligencia en la red escolar”.¹⁶ Algunos ejemplos tal vez permitan dimensionar el accionar represivo en el campo de la cultura:

- La quema de libros en el Regimiento de Infantería Aerotransportada 14 del Comando del Tercer Cuerpo de Ejército. Se trataba de bibliografía que había sido robada de librerías, bibliotecas y colecciones particulares en abril de 1976;
- Los 80 mil libros de la Biblioteca Constancio Vigil que en febrero de 1977 fueron incinerados por la policía de la provincia de Santa Fe;
- Las veinticuatro toneladas del CEAL (Centro Editor de América Latina) que en junio de 1980 fueron prendidas fuego en un baldío en Sarandí, en la provincia de Buenos Aires. Entre otros, había libros de León Trotsky, Ernesto “Che” Guevara, Carlos Marx, Fidel Castro, Juan Domingo Perón, Mao Tsé Tung, Enrique Medina, Blas Matamoro, Griselda Gambaro.
- La desaparición de libros, cuyo caso emblemático es el de la editorial EUDEBA. Los militares, convocados por las autoridades civiles de la empresa, se llevaron alrededor de 90 mil volúmenes que jamás aparecieron.

16. Hernán Invernizzi y Judith Gociol, Op. Cit. Esta dependencia elaboraba informes periódicos acerca de la situación educativa y de las escuelas (privadas y públicas), así como de los profesores y maestros.



•La persecución a escritores: algunos fueron desaparecidos (Héctor G. Oesterheld, Rodolfo Walsh, Francisco “Paco” Urondo, Haroldo Conti, Roberto Santoro, Susana “Piri” Lugones, entre otros); otros encarcelados y otros empujados al exilio, interno o externo (Antonio Di Benedetto, Ismael y David Viñas, Osvaldo Bayer, Pedro Orgambide, Juan Gelman, Humberto Costantini, Nicolás Casullo, Mempo Giardinelli; Leónidas Lamborghini, entre otros).

•La prohibición y/o censura de algunos libros infantiles con el objeto de resguardar los valores “sagrados” como la familia, la religión o la patria. Algunas prohibiciones destacadas fueron: *La torre de cubos* de Laura Devetach, entre otras razones por “ilimitada fantasía”;¹⁷ *Dulce de leche*, libro de lectura de 4º grado, de Noemí Tornadú y Carlos J. Durán, objetado por su postura laicista, por incluir palabras como “vientre” o “camarada” y que sufrió varias modificaciones; y el caso famoso del libro *Un elefante ocupa mucho espacio*, de la escritora Elsa Bornemann, que relataba una huelga de animales.

•Las editoriales fueron clasificadas en nacionales y extranjeras según la proporción de marxismo que hubiera en su fondo editorial.

•Muchas personas, por miedo, realizaron quemas domésticas y destruyeron en forma íntima y privada libros, películas, discos y revistas. La dictadura también buscó controlar el lenguaje e intentó hacer desaparecer algunas palabras que se consideraban sospechosas o peligrosas: burguesía, proletariado, explotación, capitalismo, América Latina, liberación y dependencia, entre otras.

Asimismo se consideraba sospechoso y potencialmente “subversivo” a los “trabajos en grupo”. En Córdoba en 1978 se llegó a prohibir la enseñanza de la matemática moderna, tanto en los colegios como en la Universidad. El argumento era que en la medida en que todo estuviera sujeto a cambio y revisión, se tornaba potencialmente peligrosa, ya que promovía el cuestionamiento. “Otra fuente de peligro era su base en

17. La resolución que establece la prohibición afirma: “que de su análisis se desprenden graves falencias tales como simbología confusa, cuestionamientos ideológicos-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes”. Primero se prohibió en Santa Fe, luego a nivel nacional. En Hernán Invernizzi y Judith Gociol, Op. Cit.



la teoría de conjuntos, que enseña que los números deben trabajarse colectivamente, lo que va en contra de la formación del individuo”.¹⁸

El accionar en el campo de la cultura y la educación se evidenció también en la denominada Operación Claridad. En 1979, bajo ese nombre, se realizaron acciones de espionaje, investigación y persecución sobre personas vinculadas a la cultura y la educación. Mercedes Sosa, María Elena Walsh, Sergio Renán, Pacho O'Donnell, Horacio Guarani, Nacha Guevara, Aída Bortnik, Roberto “Tito” Cossa, Agustín Cuzzani, Eduardo Pavlovsky, Horacio Sanguinetti, César Isella, Roque Narvaja y Litto Nebbia, entre otros, fueron algunas de las víctimas de esta Operación que consideraba que reunían “antecedentes ideológicos desfavorables”. Cabe destacar que en las listas de la denominada Operación Claridad aparecen treinta y nueve estudiantes y docentes que aún hoy están desaparecidos.¹⁹

En cuanto al sistema educativo en particular, la dictadura lo consideraba un terreno fértil donde la “subversión” había logrado “infiltrar sus ideas disolventes”. De allí la necesidad de librar una batalla cultural decisiva e instrumentar la “depuración ideológica” en todos los niveles del campo educativo.

Desde la perspectiva de la Doctrina de Seguridad Nacional (*ver pregunta N° 14*) se sostenía que el “enemigo interno” anidaba en los hogares, las aulas y las fábricas. En todos esos ámbitos debía ser detectado y combatido pero, según decían, “es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía para arrancar la raíz de la subversión demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años les fueron inculcando”. Este textual está extractado de un documento titulado *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*, que fue editado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el año 1977, durante la gestión de Juan José Catalán, y distribuido en los niveles preescolar, primario, secundario y terciario no universitario.

Es decir, la dictadura sostenía que se evidenciaban síntomas de “una grave enfermedad moral que afecta a toda la estructura cultural-

18. Inés Dussel; Silvia Finocchio y Sergio Gojman, *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, Buenos Aires, Eudeba, 1997.

19. Tomado de Oscar Cardoso; Sergio Ciancaglini y María Seoane, *Los archivos de la represión cultural*, Buenos Aires, Clarín, Segunda Sección. 24 de marzo de 1996.



educativa” y que la misma era producto de los excesos de saberes, opiniones, actitudes y prácticas que habían orientado la política educativa de las décadas previas.

Para reorganizar esas políticas y reeducar a los argentinos se recurrió a diferentes ministros de educación, quienes –salvo Albano Harquindeguy en un breve interinato en 1978– fueron todos civiles: Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (1981-1983).

El proyecto educativo implicó un doble objetivo. Por un lado, la expulsión de docentes; el control de los contenidos, de las actividades de los alumnos y de sus padres; y el intento de convertir a las escuelas en cuarteles a través de la regulación de comportamientos visibles (prohibición del uso de barba y pelo largo, prohibición de vestir jeans, normas de presentación y aseo).

Y, por otro lado, la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores promovidos y enunciados obsesivamente por la dictadura, todos ellos vinculados a “la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino [...] y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los intereses de la Nación y consolide los valores y aspiraciones del ser argentino”, según decía el acta que fijaba los Propósitos y los Objetivos Básicos del Proceso de Reorganización Nacional.

Estos objetivos intentaron materializarse, por ejemplo, en el reemplazo de la materia ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) por Formación Cívica (luego Formación Moral y Cívica), en considerar a la familia y sus “valores permanentes que la caracterizan” como el agente principal de la educación, y en construir un modelo de docente “aséptico”.

En el marco de un sistema educativo que se consideraba amenazado por el “virus marxista” se insistía en remarcar que los educadores tenían la responsabilidad de ser los “custodios de la soberanía ideológica” ya que “la incesante búsqueda del ser nacional y la lucha sin tregua por consolidar su conciencia, no reconoce final”.²⁰

Como afirmó el represor Acdel Vilas “hasta el momento presente sólo hemos tocado la punta del iceberg en nuestra guerra contra la subversión. Es necesario destruir las fuentes que alimentan, forman y

20. Tomado del documento *Subversión en el ámbito educativo, conozcamos a nuestro enemigo*.

adoctrinan al delincuente subversivo, y esas fuentes están en las universidades y en las escuelas secundarias”.²¹

En función de alcanzar esos objetivos se diseñó la estructura represiva de alcance nacional ya mencionada, entre el Ministerio del Interior y el Ministerio de Cultura y Educación, y se instrumentaron una serie de medidas y estrategias represivas como la desaparición, el encarcelamiento, el exilio y el silenciamiento con la idea de atemorizar a los docentes, los estudiantes, los directivos, los investigadores, los editores. Además se suspendió el Estatuto del Docente y todas las gestiones gremiales colectivas, hubo inhabilitaciones y cesantías de educadores, control de programas, bibliografías y exámenes. Se realizaron acciones de espionaje, por ejemplo se incluyeron servicios de inteligencia trabajando de celadores y se crearon áreas de inteligencia encubiertas. Se brindaron instrucciones para detectar el lenguaje subversivo en las aulas. Se incentivó a que los padres controlaran, vigilaran y denunciaran a sus hijos si observaban “conductas sospechosas”. Se cuestionó la educación sexual, la literatura contemporánea y el evolucionismo. Como señaló el investigador argentino Pablo Pineau, las estrategias instrumentadas por la dictadura en el campo educativo implicaron “el principio del fin” de la educación pública heredada de las décadas previas. Las estrategias represivas sentaron las bases para la consolidación de los proyectos educativos neoliberales de las décadas siguientes.²²

Argentina. Ministerio de Educación. (2010). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Recuperado de http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/wp-content/uploads/2011/01/pensar_la_dictadura.pdf



21. Richard Gillespie, *Soldados de Perón. Los Montoneros*, Buenos Aires, Grijalbo, 1988.

22. Tomado de Pablo Pineau y Marcelo Mariño, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, 2006.

Bibliografía

- Albornoz, M. (s/f). *Política científica y tecnología en Argentina. Temas de Iberoamérica*. Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Corporación Escenarios, pp. 81-92. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/albornoz.pdf>
- Bacalini, F. (2017). Mujeres y universidad: cronología de una inclusión (matizada). *Sociales y Virtuales*, 4(4). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/mujeres-y-universidad-cronologia-de-una-inclusion-matizada/>
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cannellotto, A. et al (2017). *¿Un modelo para todos o para pocos? La universidad que supimos conseguir*. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique-UNIFE
- Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. (comps.). (2016). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-CONADU-CLACSO.
- Freire, P. (1984). Consideraciones en torno al acto de estudiar. En *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Haskins, C. H. (2012). *El surgimiento de las universidades*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Krotch, P. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Pérez Rasetti, C. (2007). Motivos para una reforma. En M. Marquina y G. Soprano (coord.). *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Los Polvorines: UNGS.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) Política de la Universidad*. Los Polvorines: UNGS/IEC.
- Rodríguez, L. G. y Soprano, G. (2009). La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). *Nouveau Monde. Mondes Nouveaux*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/nuevomundo/56023>
- Rovelli, L. (2009). Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada. Recuperado de <http://www.rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1839>

SO

Quienes formamos parte de esta casa de altos estudios entendemos que nuestra Universidad debe ser un espacio comprometido con su territorio, es decir, que participe activamente del entorno sociocomunitario y haga parte a su pueblo de la vida universitaria. En este sentido, estamos convencidos de que la Universidad debe ser inclusiva y esto implica no solo ofrecer la posibilidad de ingresar a una carrera sino también desplegar todas nuestras energías para que puedan graduarse en un plazo razonable, de acuerdo al programa de cada carrera. Responsabilidad que, por supuesto, es compartida entre autoridades, docentes y estudiantes. Solo así, aportando cada uno su granito de arena, podremos garantizar un derecho que históricamente ha sido vulnerado para nuestra población: el derecho de ustedes a la Educación Superior y el de la comunidad a beneficiarse del conocimiento de los profesionales que, con su esfuerzo, contribuyó a formar.

Como una herramienta más para contribuir a la calidad académica con inclusión, la UNPAZ entrega, de manera gratuita y a cada alumno del Ciclo de Inicio Universitario, un ejemplar del libro de cada una de las tres materias que lo componen.