



**Las universidades del conurbano:**  
entre resistencias y desafíos.  
Presencialidad e inclusión  
en un mundo al revés



Coordinador  
**Astor Massetti**



OBRAS  
COLECTIVAS  
SOBRE RESULTADOS/  
AVANCES DE  
INVESTIGACIÓN



**Las universidades del conurbano:**

entre resistencias y desafíos.

Presencialidad e inclusión

en un mundo al revés



# **Las universidades del conurbano:** entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo al revés

## **Coordinador**

Astor Massetti

## **Autores**

Ernesto Villanueva

Astor Massetti

Laura Colabella

Julián Dércoli

Julia Lucas

Nahue Luna

Cecilia Morales

Daniela Morales

Fernando de la Vega

Andrea Delvalle

Agustina González

Natalia Doulián

Andrea Ojeda



Las universidades de conurbano : entre resistencias y desafíos. : presencialidad e inclusión en un mundo al revés / Astor Massetti ... [et al.] ; Compilación de Astor Massetti. - 1a ed. - Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2024.

Libro digital, PDF - (OBRAS COLECTIVAS SOBRE RESULTADOS / AVANCES DE INVESTIGACIÓN / Narodowski, Patricio; 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3679-99-5

1. Educación Superior. 2. Universidades Públicas. 3. Educación Universitaria.  
I. Massetti, Astor II. Massetti, Astor, comp.  
CDD 378.05

Secretaría de

Investigación y  
Vinculación Tecnológica

Dirección de

Gestión de la  
Investigación



Rector: Dr. Arnaldo Medina

Vicerrector: Ing. Miguel Binstock

Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica: Dr. Patricio Narodowski

Dirección de Gestión de la Investigación: Mg. Dolores Chiappe

Director del Observatorio de Educación Superior: Lic. Ernesto Villanueva

Sub-Director del Observatorio de Educación Superior: Dr. Astor Massetti

Corrección de estilo: Dra. Iciar Recalde, Lic. Nayla Pisani.

Infografía: Laila D'Aleo (IG: @lailisol)

1ª edición, octubre de 2024

© 2024, UNAJ

Av. Calchaquí 6200 (CP1888)

Florencio Varela Buenos Aires, Argentina

Tel: +54 11 4275-6100

editorial@unaj.edu.ar

www.editorial.unaj.edu.ar

Este libro fue seleccionado, con referato externo, en la Convocatoria de Obras Colectivas 2023, realizada por la UNAJ.

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina (CC BY-NC-ND 2.5 AR)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

A Mateo Román, Julia, Félix y Amadeo



## **Agradecimientos**

*Observatorio de Educación Superior* ..... 15

## **INTRODUCCIÓN**

### **Aportes para una perspectiva de proyección (y defensa) de los modelos coexistentes de universidad pública**

*Ernesto Villanueva y Astor Massetti*..... 19

### **Comentarios sobre “Las universidades del conurbano: entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo del revés”**

*Pablo Bohoslavsky* ..... 29

## **PRIMERA PARTE: (ENSAYOS) VIRTUALIDAD Y DESPUÉS**

### **1. Educación virtual de emergencia: una mirada de la respuesta al COVID-19 y sus posteriores diatribas**

*Ernesto Villanueva y Astor Massetti*..... 39

### **2. Virtualización de la enseñanza y distopía tecnológica: ¿cómo hacer lugar a la pedagogía en el mundo de las máquinas?**

*Astor Massetti* ..... 69

### **3. Estados alterados: la virtualización de las prácticas educativas universitarias. De la excepción a la norma**

*Astor Massetti, Julián Dércoli y Nahue Luna*..... 93

## **SEGUNDA PARTE: (INVESTIGACIONES) TRAYECTORIAS Y DERIVAS**

### **4. Las del barrio en la universidad: trayectorias de estudiantes mujeres en las universidades del conurbano bonaerense**

*Nahue Luna y Julia Lucas*..... 113

<b>5. Experiencias estudiantiles en el conurbano: en defensa de la educación pública. Resistencia en clave afectiva y colectiva</b>	
<i>Cecilia Morales y Daniela Morales</i> .....	137
<b>6. Construir solidaridad para el bienestar del pueblo: la experiencia de los voluntariados de Trabajo Social en la Universidad Nacional Arturo Jauretche</b>	
<i>Andrea Delvalle y Agustina González</i> .....	161
<b>7. De elefante blanco a universidad inclusiva. El emplazamiento de la UNAJ en la sede de los ex Laboratorios de Investigaciones de YPF en Florencio Varela. Notas después de la pandemia</b>	
<i>Laura Colabella y Andrea Ojeda</i> .....	175
<b>8. Cuando lo personal se convierte en política universitaria: un análisis del abordaje de las violencias y la implementación de los protocolos de actuación</b>	
<i>Agustina González</i> .....	207
<b>9. Certificaciones intermedias. El derecho a la educación superior en perspectiva curricular</b>	
<i>Natalia Doulián</i> .....	223
<b>10. Diatribas de la educación superior formal en su aspiración a la inclusión</b>	
<i>Astor Massetti - Fernando de la Vega</i> .....	245
<b>11. Financiamiento de las universidades: realidad actual y alternativas futuras</b>	
<i>Ernesto Villanueva</i> .....	259
<b>Conclusiones: Las resistencias y desafíos como agenda de discusión</b>	

<i>Astor Massetti y Julia Lucas</i> .....	281
<b>Bibliografía</b> .....	289
<b>Autores</b> .....	313



## **Agradecimientos**

### *Observatorio de Educación Superior*

Es innegable el impulso que la Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica de la Universidad Nacional Arturo Jauretche le ha dado al equipo del Observatorio de Educación Superior para ponerse como meta la compilación de las ideas que aquí presentamos y que fueron parte de las discusiones de los últimos cuatro años. A todo el equipo de la secretaría nuestro reconocimiento. También a las otras áreas de la universidad que nos han brindado su apoyo y han participado de los intercambios sobre los devenires de la Educación Superior en nuestro país.

Imposible no pensar en todas, todos y todes estudiantes, no docentes, colegas y amigos cuyo aporte cotidiano en un debate continuo y apasionado nos estimula a seguir pensando y proponiendo una educación superior para la transformación y el bienestar de nuestro pueblo. Este colectivo nos anima a compartir estas ideas.

Agradecimiento especial para los colegas que se tomaron el trabajo de evaluar esta obra y cuyos aportes nos permitieron darle un cierre más acorde.

A Pablo Bohoslavsky que nos regaló el resumen analítico del libro que incluimos más arriba. A las y los miembros de los diversos proyectos de vinculación, curricularización e investigación que confluyen en el Observatorio de Educación Superior.

Y sobre todo a aquellas y aquellos colegas que participaron durante dos años de los conversatorios que organizamos con el Observatorio de Educación Superior y que con sus aportes nutrieron los alcances de este libro. Especialmente a Liliana Elsegood, Ivanna Petz, Victoria Kandel, Yanina Maturo, Mónica Marquina, Pablo Beneitone, Carlos Pérez Rasetti, María Victoria Guerrini, Mariano Ameghino, Mariana Mendy, Francisco Mawyin, Vanesa Montenegro Hidalgo, Lourdes Coronel, Diego Braga, Eliseo Valdes Nava, Laura Itchart, Jorge Steiman, Valeria Llobet, Mónica Eva Pini, Sergio del Piero, Miguel Binstock, Carolina Gonzales Velazco, Martin Silverman, Gabriela Peirano, Marcelo Gomez, Diego Conno, Daniela Losiggio, Ariel Rodriguez, Sofía Mackay, Iara Mastrolonardo, Agustina Lassi, Daniel Novak y Nayla Pisani.

# INTRODUCCIÓN







# **Aportes para una perspectiva de proyección (y defensa) de los modelos coexistentes de universidad pública**

*Ernesto Villanueva y Astor Massetti*

*“Ante todo no preocuparse nunca por lo que  
uno haya podido escribir antes. Comenzar  
ante todo a pensar siempre de nuevo, como si  
aún no hubiera ocurrido nada”.*

Ludwin Wittgenstein (1914)

## **Hoja de ruta**

Es sabido que un libro colectivo es muchas cosas, fundamentalmente, el triunfo de los acuerdos, la constancia, la paciencia y la amorosidad. El disfrute de la producción grupal y el respeto por las diferencias. Un libro colectivo es una declaración sobre la posibilidad de la construcción de conocimiento como una compleja trama relacional. Las huellas del tiempo y la diversidad en clave colectiva implican múltiples miradas que hacen de toda compilación un caleidoscopio.

Hay compilaciones, pocas, que logran dar una única respuesta a varios interrogantes y otras, que ensayan varias respuestas frente a un único interrogante. Visto de esta manera, se puede encarar la lectura como una manera de encontrar las similitudes o las diferencias entre autores, según sea el caso. Este libro se parece más al segundo tipo de compilación. Por ello, sobre esta Introducción reposa la responsabilidad de poner en relieve cuál es el interrogante que dispara este libro, que refiere al devenir de la educación superior. Sobre eso investigamos. Somos docentes

desde hace décadas. Gestionamos y proyectamos. Es parte de nuestra vida. Creemos con convicción a prueba de fallos, que la universidad es una institución que ofrece mucho a la patria. Que en cada territorio que habitan, las universidades abren caminos que en su vocación encuentran la forma de colaborar con el bien común. Y la forma en que proyecte a futuro nos interesa.

Partimos de la base de que sea como fuere, la transformación de la educación superior ocurre en base a construcciones de largo plazo, que pueden tener vicisitudes y variaciones, énfasis y contradicciones, y que así van creando una trama heterogénea de sentidos institucionalizados sobre los que se apoya el próximo escalón. Algunos pocos, pero fundamentales procesos son de tan larga duración que se hacen visibles sólo desde el esfuerzo analítico.

Por ejemplo, luego de siglos de concentración de las universidades en los grandes centros urbanos, comienza en la Argentina del último tercio del siglo XX, un proceso de expansión y descentralización del sistema universitario que explica que hoy tengamos universidades en todas las provincias. Fruto de la mirada estratégica de una generación convulsionada, el Plan Taquini (1968) inició el proceso de expansión que atravesó y sobrevivió dictaduras militares, gobiernos neoliberales y neodesarrollistas. Desde el inicio de ese largo y exitoso proceso de expansión,<sup>1</sup> el mundo ha cambiado de órbita varias veces, y cada

---

<sup>1</sup> A principios de los años setenta, se contaban 200.000 estudiantes universitarios. En la actualidad, se superan los 2.5 millones. Desde el Plan Taquini, se han creado más de 50 universidades nacionales.

vez que la tierra gira para el otro lado, intenta reinventar la rotación misma. Y si el cambio de polaridad es antipopular, téngase por seguro que se intentará desandar los triunfos apelando a cuanta zoncera se tenga a mano. Recuérdese al respecto, el argumento esgrimido por el ex presidente de la Nación, Mauricio Macri, cuando aseveraba: “¿Para qué tantas universidades en el conurbano, si los pobres no llegan a la universidad?”. Del mismo modo en que hoy se escuchan cosas tales como “*lavado de cerebro*” o “*adoctrinamiento*”.<sup>2</sup>

En fin, zonceras que corren el eje, que demoran los debates y que obligan a resistir, a movilizar al sistema universitario en defensa de un recurso estratégico de la patria. Es en tal sentido, que este libro intenta recuperar el hilo de los debates sobre educación superior, sin caer en la tentación de *aggiornar* las propuestas para pasar inadvertidos en un contexto de ruptura entre las acciones de gobierno y los intereses a futuro.

Creemos que el debate central que se impone, sin lugar a dudas, tiene que ver con la vigencia de los “modelos” en educación superior. En especial, el modelo de universidad pública + gratuita + irrestricada y autónoma, cuya configuración se forjó entre 1918 y 1952, y que resulta el modelo base para toda universidad pública argentina. Pero también, el modelo de universidad que agregó otros sentidos en los procesos institucionales, como la descentralización del plan Taquini hasta 1990, o la añadidura de

---

<sup>2</sup> Mientras se congela el presupuesto, implicando reducción salarial de más del 70% y reducción de los gastos de funcionamiento en un 300%, en un contexto de hiperinflación autoinfligida.

un énfasis particular en la asignación del objetivo de una universidad inclusiva + de calidad + pertinente, como hicieron las universidades del “Bicentenario”, desde el año 2002 al 2015, y el último grupo de universidades creadas en 2022. Y finalmente, el modelo que incluyó en su repertorio y su forma de repensarse (Losiggio *et al.*: 2018) como universidad feminista (y/o feminizada), consolidado a partir de la legalización de la IVE (Interrupción voluntaria del embarazo), la incorporación de la ESI (Educación Sexual Integral) y la creación de los ministerios de géneros y diversidad durante la presidencia de Alberto Fernández (2019-2023).

En síntesis: una universidad pública, gratuita, irrestricta, autónoma, inclusiva, de calidad, pertinente y feminista, como síntesis de los aportes de los modelos existentes en la historia de la universidad en nuestro país. ¿Falta algún modismo? La definición es un proceso constante y en progresión, que siempre aspira (y este es el sentido histórico más potente) a sumar más población de la mejor manera posible, confiando en el pueblo como fuente de la solución de los grandes problemas nacionales. Hasta ahora, la historia no nos ha defraudado en este sentido. La actualidad del pueblo nos trae constantemente una nueva vara, que nos enfrenta al desafío de adecuar o yuxtaponer modelos nuevos. Pero, para estar a la altura de las necesidades, hay que participar en las discusiones de lleno.

La vigencia de los modelos de universidad coexistentes en nuestro país (universidad pública, gratuita, irrestricta y más), tiene que ver no sólo con la contingencia de criterios y políticas

de desinversión pública y conservadoras en lo social que, por supuesto, hacen del contexto actual algo espantoso. Si este fuera el caso, se trataría sólo de relaciones de fuerza, de resistir el ajuste y el “backlash” (Faludi: 2020), para evitar que ni una sola de esas palabras salga del enunciado que acompaña a la universidad.

Contrarrestar un “*contexto de narrativas horribles que culpan al eslabón más débil*” y niegan la responsabilidad de “sus propias políticas educativas horribles” (Bernatené y Steiman: 2023), y del mundo horroroso que quieren instalar es la tarea que nos hemos propuesto como universitarias. No obstante, esto no quita que no pensemos en la vigencia de los modelos de universidad (Villanueva: 2018) en un contexto de retracción, fragmentación, segmentación y heterogeneidad creciente de la población, y de mercantilización y concentración de la educación superior a nivel mundial.

Para lectores no familiarizados con las ciencias sociales y para los que sí también, proponemos adoptar la propuesta “simplificadora” de François Dubet, al sintetizar todos esos fenómenos (retracción, fragmentación, segmentación y heterogeneidad) en clave de “régimen de desigualdades múltiples”: una dinámica de agregación de “pequeñas desigualdades” interseccionales, que explotan al diluirse el efecto de homogenización que el Estado de bienestar imprimía a las trayectorias de vida. Un punto en particular de la propuesta de Dubet es interesante para pensar la educación superior: “La individualización de las desigualdades se asocia a una mutación en las concepciones de justicia social (...) que se concibe como el

derecho y la capacidad de cada individuo de alcanzar todas las posiciones sociales teniendo en cuenta sólo su mérito” (Dubet: 2023, 88).

Es decir, en un mundo donde el Estado pierde su rol de intermediario entre el débil y el fuerte (Durkheim: 1895), la justicia social se trastoca como endiosamiento de los méritos individuales, reducida a igualdad de oportunidades. Esta era dorada de los seres solitarios, de la tiranía de los individuos (Sadin: 2022), extenuados en su incansable búsqueda del maná de la autosuperación, es sindicada por muchos autores como basamento psicosocial para el ascenso de las ultraderechas en el mundo (Strobl: 2023; Forti: 2021; Stefanoni: 2021; Semán: 2023, etc.). Es decir, es un fenómeno de reorganización de la vida social de amplio alcance que impacta sobre las instituciones educativas. Para la universidad, esto implica el riesgo de suspender el debate intrínseco que se da entre las distintas capas modelares de universidad y decantar hacia la visión “meritocrática” implícita en los elitismos tradicionales. Implicando un clima de “república de las letras”, que lejos de revertir el fenómeno de la desigualdad, lo profundice. La “meritocracia” es la “selección natural” en un mundo que pretende ser “socialmente justo”, sólo dejando claro que las reglas del juego son estas. Un artilugio para negar las canchas inclinadas a favor de unos contra otros.

La producción y reproducción de conocimiento no es subsidiaria ni accesoria: es central. En este mundo más autoritario, socialmente insensible, también irresponsable en términos medioambientales, se sustenta y se genera en y por

transformaciones en la forma no sólo de producir bienes sino también en la forma de conectar personas y habilitar subjetividades. Los nuevos elitismos (las “desigualdades solitarias” de Dubet), están soportados en otras formas de acumulación de capital que luego de luchar “medio siglo contra el trabajo” (Berardi: 2023), han dado lugar a otro régimen sociopolítico basado en la tecnología y la comunicación: llamémosle “semiocapitalismo” (Berardi: 2022) o “Infocracia” (Byung-Chul: 2022), o pensémoslo dando lugar a nuevas formas de colonizar la subjetividad bajo la tiranía de los datos. (Couldry y Mejias: 2023) La tecnología como argamasa para el “Imperio” (Hardt y Negri: 2002), que se constituye como una “sociedad en red” (Castells: 2009), omnipresente en cada acto de nuestra vida. Si la preocupación del siglo XIX fue hacer más eficiente la producción de bienes, la del siglo XX, la de apropiación de los excedentes y valorización financiera, la del siglo XXI la define la “monetarización” de la vida cotidiana a partir de la generalización de una autoinfligida sociedad de vigilancia total. Es allí donde se producen las subjetividades y, por supuesto, donde se institucionaliza el proceso educativo.

Si tales aspectos (fragmentación-segmentación y tecnologización de la subjetividad) no fueran suficientemente complejos y no desafiaron *per se* a la educación, al mismo tiempo se dan los estertores de una situación anómala de alto impacto: la pandemia COVID-19. Todo un tema, ¿no? La pandemia actuó como precursor químico, acelerando la combinación de factores para que diera lugar a una sociedad en ciernes. Fundamentalmente, cambió las prioridades de todo, ya que, al

poner la prevención del contagio por encima de toda otra consideración, instaló valores y procesos que de otra manera hubieran quizá tardado décadas en establecerse. Cuando la única solución a la amenaza viral es la ingeniería social (diseñada por epidemiólogos), claramente se van a colar otros procesos, van a ocurrir transferencias de recursos, van a operar nuevas opacidades y extenderse las polaridades que, dicho sea de paso, ya dominaban el centro de la escena. Lográndose niveles de control poblacional a escala planetaria que nunca habíamos visto. Consiguiendo la dócil aceptación de prácticas y metodologías mediadas por corporaciones que especulan con tu identidad de manera insospechada. Ahora se meten en tu cabeza también (superando por mucho la pesadilla de Orwell en 1984). Es muy difícil que habiendo experimentado esa clase de poder hoy se desande pacíficamente. Y las regulaciones externas no llegan. Empresas que se autogobiernan transnacionalmente controlando el flujo intersubjetivo. ¿Qué puede salir mal?

En lo que se refiere a las instituciones educativas, la pandemia fue Hiroshima y Nagasaki juntas y permanentes durante dos años y más, hasta la fecha. La pandemia se llamó institucionalmente “educación remota de emergencia” o “virtualidad” y su impacto aún es (y será quizás durante décadas) algo que estamos recién entendiendo. Nos preocupamos por ponderar en este libro, el esfuerzo colectivo que implicó la adecuación a la pandemia bajo el principio de la solidaridad. Nos preocupamos también por las deficiencias persistentes. Por las consecuencias pedagógicas, económicas, de amenaza a la soberanía, de precarización laboral,

de profundización de las brechas sociales, sexogenéricas, geográficas y disciplinares.

También la “pandemia” abrió la caja de pandora: el sistema universitario se supo más maleable de lo que creía ser. Se animó a discutir la duración de los trayectos y, proponiendo su recorte trajo a colación la necesidad de contabilizar la dedicación que ponen estudiantes y que suma horas curriculares. Se animó a valorizar ese esfuerzo en términos de “crédito”. Se animó a repensar que nutre los contenidos de una currícula y cómo curricularizar desde cada territorio y desde el mundo, pensado como un axioma hogareño. Muchas de estas cosas son parte habitual de las discusiones del observatorio de educación superior y quedaron plasmadas en documentos de trabajo<sup>3</sup> que aprovechamos la ocasión para invitar a su lectura. Nuestra sensación es que tales discusiones dadas en el contexto de transformaciones profundas en las formas de la reproducción de la vida, requieren una revisión para evitar consolidar tensiones ajenas a las necesidades de la institución universitaria argentina.

---

<sup>3</sup> Massetti, Astor y Morales, Daniela (Comp.) (2023). “Curricularización, Sujetos, saberes y territorios”, Observatorio de Educación Superior, Documento de Trabajo N° 1, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela; Massetti, Astor y Morales, Daniela (Comp.) (2023). “Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la Universidad”, Observatorio de Educación Superior, Documento de Trabajo N° 2, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela; Massetti, Astor y Morales, Daniela (Comp.) (2023). “Los saberes del pueblo en las aulas. La vinculación territorial y la curricularización: experiencias de trabajo en Latinoamérica”, Observatorio de Educación Superior, Documento de Trabajo N° 3, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela.

Es por esto, que el impacto en la perspectiva de proyección (y defensa) a futuro de los modelos coexistentes de universidad pública y más en este contexto de ampliación y segmentación de las desigualdades, de colonización tecnológica de la vida y bajo la contingencia de gobiernos conservadores radicales, constituye el rango de preocupaciones que nutren las discusiones presentes en este libro. Hay, por supuesto, un cuidado especial sobre la producción de subjetividad o “la experiencia” del tránsito en la universidad, porque es un indicador importante sobre el impacto de ese contexto a nivel personas. Intentando corresponder los vectores de cambio y las prácticas pedagógicas con la preocupación sobre los objetivos y las formas, incluyendo los debates desde el horizonte feminista, interseccional, situado, atento al giro afectivo, las teorías de la comunicación y la tecnología.

Finalmente, quizás no sea necesario remarcar que en este libro se dialoga con la hipótesis sobre la “originalidad” en términos de los procesos que dan lugar a la forma en que pensamos. Creemos que vale la pena, al menos, tomarse el trabajo de pensar, desde donde se pueda, cuán profundas son las transformaciones sociales en torno a la producción y reproducción de subjetividad y cómo impactan sobre la universidad. Reconociendo que toda novedad es atendible siempre y cuando no limite la capacidad de pensar la época y proyectar a futuro.

## **Comentarios sobre “Las universidades del conurbano: entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo del revés”.**

*Pablo Bohoslavsky*

El Observatorio de la Educación Superior de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) ha publicado su obra “Las universidades del conurbano: entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo del revés”.

Se trata de un texto de producción colectiva, estrechamente vinculado con la pandemia que atravesamos en Argentina a partir de febrero del año 2020, con la participación de 14 autores, organizado en tres partes; la primera de ellas bajo el título “Virtualidad y después”, la segunda denominada “Trayectoria y derivas”, culminando con “Otras definiciones”.

El primer artículo, denominado “Educación virtual de emergencia: una mirada de la respuesta al COVID-19 y sus posteriores diatribas”, tiene por autores a Villanueva y Massetti. En él, de manera exhaustiva, se señalan las dificultades encontradas por los gobiernos nacional y universitarios luego de cuatro años de restricciones económicas y de lucha para recuperar lo público como lugar amigable y habitable, tanto física como presupuestariamente. Por otra parte, el cierre de los establecimientos educativos implicó la ruptura de dos ejes

aglutinantes y centenarios: aulas y horarios de clase, confundiendo los tiempos de trabajo con los de vida familiar y ocio.

Adicionalmente se agravaron las condiciones para, en el caso de las universidades comprometidas con su entorno social y regional, continuar dando el apoyo institucional, interrumpiendo capacitaciones y actividades de extensión.

El artículo detalla las formas en que la UNAJ y otras universidades sistematizaron los formatos de enseñanza, como así también la lucha contra el imperio de las diferencias sociales en las capacidades de conexión, el debate con las empresas proveedoras de servicios de comunicación y el apoyo bajo la forma de ayudas económicas a quienes más necesitan del auxilio institucional.

El segundo artículo, bajo el título “Virtualización de la enseñanza y distopía tecnológica: ¿cómo hacer lugar a la pedagogía en el mundo de las máquinas?”, Massetti nos invita, provocativamente, a navegar por las contradicciones de la tecnología, su avance y compromisos individuales y sociales generados, la creciente falta de privacidad, el poder creciente de las multinacionales de las comunicaciones, las debilidades de los estados y los interrogantes que nos ha dejado la pandemia, en términos de acceso e inclusión.

Continúa con “Estados alterados: La virtualización de las prácticas educativas universitarias, de la excepción a la norma”, de Massetti, Dércoli y Luna. Desarrolla la vida académica durante la pandemia en las universidades de la “proximidad” o del Bicentenario, esencialmente creadas en la segunda década del siglo XXI.

Detallan exhaustivamente, los aspectos positivos y negativos de la virtualidad, los pasos dados desde la elección por parte de docentes de la plataforma a utilizar para mantener el contacto con el estudiantado hasta las decisiones institucionales en la materia.

Heredera de esas prácticas masivas y generalizadas es la “hibridez”, con su andar zigzagueante entre la presencialidad y la virtualidad, la nueva definición de aquella vinculada con la sincronía y cómo estas herramientas llegaron para quedarse, aun ya superada la pandemia, lo que ha provocado nuevos desafíos como el de reconstruir el ser social universitario y nuevos problemas como los de reducir la brecha entre quienes pueden acceder sin mayores dificultades a esta modalidad de enseñanza y quienes requieren de apoyo tutorial y económico.

Luego sigue, ya en la segunda parte “Las del barrio en la universidad: trayectorias de estudiantes mujeres en las universidades del conurbano bonaerense”, de Luna y Lucas, quienes se abocan al análisis de la creación de las universidades nacionales en el conurbano bonaerense, con especial acento en el alumnado mujer, particularmente en la UNAJ, dado que aun cuando las mujeres son mayoría entre el estudiantado de educación superior a partir de los años 2017 – 2018, dicha mayoría dista de ser tal en determinadas carreras. Las autoras desarrollaron su trabajo mediante entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, donde más de un 90% del total son mujeres, donde al desafío de sostenerse con regularidad en las aulas, debe agregarse la de mantener a sus hogares con tareas de cuidado y todas aquellas vinculadas con la atención de la familia conviviente,

de allí la importancia de desarrollar una perspectiva de género, tanto entre docentes como autoridades y, al alumnado femenino, el de defender sus derechos.

En la investigación llevada a cabo, con base a entrevistas se reconocen los esfuerzos realizados por las alumnas, sus lugares de acogida y militancia, el esfuerzo por ayudar o sostener a las familias, narrados de manera franca, llana y aleccionadora.

A continuación podemos leer “Experiencias estudiantiles en el conurbano: en defensa de la educación pública. Resistencia en clave afectiva y colectiva” de Morales y Morales. Las autoras ubican su trabajo en las condiciones imperantes para las universidades nacionales en los primeros meses del gobierno del presidente Milei, las dificultades presupuestarias y el ataque discursivo desde las más altas autoridades contra la educación pública. El trabajo incluyó entrevistas en profundidad a estudiantes avanzadas y graduadas universitarias de la carrera de Trabajo Social, con base a la perspectiva afectivo – emocional, alejada de las tradiciones neopositivistas universitarias, que muestran la opción de lo “objetivo” por sobre lo “subjetivo”, suponiendo ambos mundos excluyentes. En tal sentido han recuperado la política de género de la UNAJ, donde se vincula lo afectivo con las políticas públicas.

Sigue la obra con el artículo “Construir solidaridad para el bienestar del pueblo: La experiencia de los voluntariados de Trabajo Social de UNAJ”, de Delvalle y González. Las autoras se centran en el análisis de los regímenes de voluntariado universitario, en particular aquellos vinculados con la UNAJ y el

estudiantado de Trabajo Social. Así, en el período post pandemia, más de 400 estudiantes desarrollaron actividades en las que fueron alcanzadas unas seis mil personas según los registros ofrecidos. Así el voluntariado recoge las mejores tradiciones de vinculación de la universidad con la sociedad, no ya desde una perspectiva centrada en la institución sino de quienes demandan la atención de la academia, la que debe ir en la dirección de no sólo dar respuestas, resolver problemas, sino empoderar a la sociedad civil.

Nos encontramos luego con “De elefante blanco a universidad inclusiva. El emplazamiento de la UNAJ en la sede de los ex Laboratorios de investigación de YPF en Florencio Varela. Notas después de la pandemia”, de Colabella y Ojeda. Ambas autoras, tras introducirnos en la problemática del ingreso que afecta al conjunto de las universidades, con derivaciones como el abandono, se adentran en un estudio donde, paradójicamente, muestran que una causa del éxito en los estudios, esto es alcanzar la graduación, tiene base en los “fracasos” previos de la vida académica desarrollada. Las autoras, profesora y alumna de Trabajo Social de la UNAJ desarrollan la evolución de los talleres de YPF, con su dedicación a la investigación y oferta de nuevos productos, luego ambos abandonados, como las condiciones, “configuración de casas”, del estudiantado de la carrera y el impacto de los reveses previos.

Le sigue “Cuando lo personal se convierte en política universitaria: un análisis del abordaje de las violencias y la implementación de los protocolos de actuación”, de González. La autora desarrolla la historia de la normativa dictada entorno a la

lucha contra la discriminación y la violencia de género en todo el mundo y en particular en Argentina y como el proceso de feminización en las universidades impactó en nuevas realidades institucionales como el tratamiento de los casos de violencia de género, la creación de programa específico y el establecimiento de protocolos. Advierte la autora, aun con reconocidos avances, el mantenimiento de barreras vinculadas a la cuestión de género.

El último artículo de la segunda parte se titula “Certificaciones intermedias. El derecho a la educación en perspectiva curricular”, de Doulian. La autora, con base a la educación como un bien social y público, se interroga sobre las formas de la enseñanza con un formato alejado de “todo debe seguir igual” o de “todo se hizo mal”, con especial atención a la necesidad de la flexibilización curricular y el reconocimiento de estudios parciales que alcanza el alumnado en el desarrollo de la carrera que sigue. A esos efectos disecciona en distintas dimensiones las formas en que tal reconocimiento puede realizarse.

La tercera parte presenta dos artículos. El primero de ellos, “Diatribas de la educación superior formal en su aspiración a la inclusión” de Massetti y de la Vega. Los autores describen la historia de las universidades argentinas, los procesos de Reforma (la primera, de 1918, la segunda a partir de 1949, la tercera que nace con el desarrollismo ya entrada la década del cincuenta y continua con la creación de universidades en los 90 y la cuarta que se considera a partir de la nueva oleada de creación de universidades nacionales, entre mediados de la primera y la segunda década del siglo XX) y las visiones de las últimas

universidades nacionales creadas, comprometidas con su territorio económico y social, la incorporación de la perspectiva feminista. Como señalan los autores, el carácter de popular de las universidades deviene tanto por las condiciones de los ingresantes, pero también por quienes se reciben, que incluye el compromiso de la institución en pro de la equidad, estableciendo y sosteniendo en la práctica políticas para alcanzar tales objetivos.

El segundo y último artículo de esta tercera parte es “Financiamiento de las universidades, realidad actual y alternativas futuras”, de Villanueva. El autor alerta sobre la gravedad del retraso presupuestario en los primeros meses del año 2024, que oscila entre el 30% y el 100% según los rubros considerados, lo que lleva a concluir que la política universitaria, lejos de ser dictada por el ministerio de capital humano o la secretaría específica es promovida por el ministerio de economía. La reducción presupuestaria, en términos netos, encuentra excepciones: las partidas al Poder Judicial y la atención al servicio de la deuda. El autor encuentra una actitud sostenida por parte del gobierno en pro de desprestigiar a la educación pública, la ciencia desarrollada por el CONICET y otros organismos.

A manera de síntesis, estamos frente a una obra no sólo colectiva, sino polifónica. Como en una formación orquestal, los intérpretes participan de manera armoniosa desarrollando la sinfonía puesta a nuestra consideración.

Así, también, aparecen melodiosos los conceptos de universidades inclusivas, o universidades del milenio, el fenómeno del feminismo, las perspectivas del voluntariado, los interrogantes

sobre la incorporación de tecnología y los debates políticos contemporáneos.

**PRIMERA PARTE:**  
**(ENSAYOS)**  
**VIRTUALIDAD Y DESPUÉS**



# 1. Educación virtual de emergencia: una mirada de la respuesta al COVID-19 y sus posteriores diatribas

*Ernesto Villanueva y Astor Massetti*

## Introducción

La historia de las epidemias y pandemias está marcada por los gestos desesperados por contener su impacto. Desconocido el “vector” de transmisión, la epidemia de fiebre amarilla durante el siglo XVIII, modificó la morfología de la ciudad de Buenos Aires: iniciada en la zona de zanjones a cielo abierto en las actuales calles Bolívar y México, la población acomodada inició un proceso migratorio que pobló nuevas zonas y sus caserones abandonados, fueron el inicio del modelo de acceso a la vivienda llamado “conventillo”. A mediados de 1940, otra epidemia, la poliomielitis, desconocida en sus causas, generó prácticas “preventivas” esotéricas como pintar de cal los troncos de los árboles y coser una bolsita de alcanfor en el guardapolvo de les niñas, principales víctimas de la enfermedad. Las películas están llenas de reconstrucciones artísticas sobre prácticas desesperadas a raíz de enfermedades (peste “negra”) que asolaron Europa. Se dice que la pandemia de “gripe española” (influenza) acabó con el 10% de la población mundial en 1919. Cien años después, otra pandemia de gripe, la llamada COVID-19, puso en jaque al planeta. Aparentemente, no estábamos ni desprevénidos ni desinformados: una sucesión de gripes de transmisión animal-

humano nos advertían de los riesgos socioambientales de la producción en serie indiscriminada de alimentos y de los peligros que entrañaba la expansión de la globalización (“gripe aviar”, “gripe porcina”, que ya amenazaban con alcanzar escalas planetarias. El COVID-19 aparentemente sería la “gripe del mono”).

Por esto u otras razones que no vienen al caso, la respuesta institucional y empresarial a nivel mundial fue prácticamente inmediata cuando se confirmó la circulación de esta nueva variedad de coronavirus de transmisión aérea: un plan de trabajo epidemiológico (aislamiento del virus y desarrollo acelerado de vacunas), junto con diversas medidas de ingeniería social destinadas a limitar la circulación del virus y a paliar el impacto de “paralizar la vida social”. El Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), consistió en impedir la circulación del virus confinando a las personas. Cuarentena. Lo que primero sería una medida de emergencia pura de 15 días de duración, se extendió por más de un año. Se presentó a la sociedad la imperiosa rigurosidad de la observancia de la cuarentena, al punto de construir una imagen casi delictual de quienes no la respetaran. Tal rigurosidad, tuvo un impacto enorme en la vida cotidiana. Lo más elemental de los rituales de reproducción debían ser reinventados. Y también, por supuesto, la acción de los grandes marcos institucionales que dan respuesta a la reproducción social como tal, entre ellos, el sistema educativo en su conjunto.

La “Educación Remota de Emergencia” aparece como una adaptación institucional frente a la restricción de circulación y

aglomeración de personas como estrategia socio-epidemiológica de contención del contagio al COVID-19 y sus variantes. Fue un concepto simple: reemplazar la co-presencia en las aulas por la mediación tecnológica. Como concepto fue simple, no obstante, su implementación y su impacto tienen ramificaciones complejas que, podemos afirmar, han literalmente contribuido a cambiar el mundo. Este capítulo realiza un inventario sobre el impacto de la implementación del concepto “Educación Remota de Emergencia” en la educación superior.

Con una particularidad: una versión de este texto fue publicada durante los inicios de la pandemia, en una compilación solicitada por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires.<sup>4</sup> Es decir, recoge las impresiones “en caliente” y nos da la oportunidad de revisar la validez de esas “intuiciones” cuatro años después y a dos y pico de “salida”. Es decir, además de inventariar los impactos de la adecuación durante la pandemia, nos permite preguntarnos sobre la vigencia de ese impacto en el proceso “post-pandémico”.

Como punto de partida, pretendemos estipular que la “respuesta” a la pandemia en cada ámbito institucional se apoya sobre la historia del desarrollo de las instituciones en cada país. Por ejemplo, el debate que motivó los primeros movimientos en términos de inversión pública estratégica, fue la evaluación de la

---

<sup>4</sup> Massetti, Astor y Villanueva, Ernesto (2020). “Virtualización e inclusión en las universidades: respuesta al Covid-19”, en *Las Universidades no se distancian. Solidaridad, conocimiento y políticas públicas*, Consejo Provincial de Coordinación con el Sistema Universitario y Científico, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

capacidad de respuesta a la emergencia en términos de camas y respiradores disponibles. El aumento de esa capacidad como diseño estratégico se basó, por supuesto, a casi un siglo de expansión del sistema de salud en Argentina que abarca una amplia red de cobertura basada en un modelo de accesibilidad gratuita y de financiamiento público. Sin esa historia atrás, ninguna respuesta de atención hubiera sido posible.

En términos de educación, pasó algo parecido: una amplia cobertura en todos los niveles de educación pública y gratuita fue la plataforma socio-institucional sobre la que se reconvirtieron las prácticas y dieron sostenibilidad a la “educación remota de emergencia”. Situación que aguantó incluso los embates políticos de la oposición local, la resistencia natural generada por el aislamiento, como también la corriente global “antivacunas” y conspiranoica que, según algunos autores (Stefanoni: 2021; Semán: 2024) forma parte de la constelación causal que explica el ascenso de la ultraderecha a nivel mundial.

Entonces, para entender la capacidad de respuesta bajo el modelo de “educación remota de emergencia” es necesario revisar qué problemáticas eran las que preocupaban a la educación superior al momento de la implementación. Especialmente, en materia de “accesibilidad” y desarrollo tecnológico.

El acceso a la educación superior se enmarca en la sumatoria de las condiciones de vida de la población, las políticas en materia de educación (que históricamente han definido una infraestructura y un modo de “hacer universidad”) y las expectativas sociales sobre las profesiones (definidas por el impacto profesional en la

estructura social y productiva). A este amplio y complejo contextual, se le ha agregado en las últimas 3 décadas, la problemática de las TIC's, que luego de la fascinación inicial (que impregna a todo "gadget"), ya estamos en condiciones de evaluar los profundos cambios en los modos de vida que han producido en nuestras sociedades. Las tecnologías de interconexión de redes, más la ampliación de la telefonía celular, tienen un impacto evidente y cotidiano que sólo tendría sentido enumerar pensando en lectores de un hipotético futuro muy diferente. Si usted vive en esta tierra, utiliza a diario y durante varias horas por día las tecnologías que operan sobre interconexión de redes, pantallas de distinto tipo.

Los intentos del sistema educativo por asimilar la tecnología de manera positiva para las pedagogías y progresiva en términos de inserción social, han motivado la implementación de diversas políticas públicas. Por ejemplo, a finales de los años noventa aparece el temprano intento de desarrollo de contenidos educativos (el portal Educ.Ar) y más cerca en el tiempo, también es de destacar la trayectoria del canal "Encuentro" y el canal "a", ambos realizados con la inmensa labor de producción audiovisual de la Universidad de Nacional de General San Martín, referencia indiscutible en el proceso político denominado la "batalla cultural". A lo que se suman las decenas de películas nacionales que subsidió el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA). Contenidos con sentido útil y apropiable por el sistema educativo en un país que, a pesar de tener una industria cultural propia, queda de todas maneras expuesto a un ecosistema cultural globalizado que se nutre de productos pensados desde otras

latitudes y otro tipo de “enganche” con la población (el consumo de “entretenimiento”).

Es importante el esfuerzo que se realizó sobre todo a partir del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, por diversificar los contenidos multimediales. Esfuerzo que abarcó tanto al canal infantil “Paka Paka” y su dibujo animado “Zamba”, como al repositorio de contenidos gratuitos, la inversión en materia de producciones cinematográficas y televisivas, y el intento de instalar la tecnología de Televisión Digital Abierta (TDA), de acceso gratuito y con *hardware* (los decodificadores y antenas gratuitos), subsidiado para vastos sectores de la población.

Además, se hizo un gran esfuerzo por regular el mercado de las telecomunicaciones y los soportes privados de distribución de contenidos. La que fue la “madre de todas las batallas”, implicó el diseño e implementación (y luego batalla judicial) por la Ley de Servicios Audiovisuales, con clara intención de quebrar los monopolios locales. Pero también la renovación del viejo CONFER por un ente más complejo (AFSCA), que en conjunto con el sistema nacional de medios, intentara hacer plural los contenidos y nacional los soportes.

Es decir, se trata de un indudable intento de una clase política en Argentina, por visualizar las transformaciones sociales que se avizoraban con el cambio de milenio, habiendo incluso actuado de manera anticíclica, instalando la temática y realizando una importante inversión y movilización de recursos humanos y materiales para presentarle a su sistema educativo, la necesidad de una actualización tecnológica. Esa dirección de la política pública

en materia de reversión de una tendencia que agudiza la desigualdad social por la vía del desacople de los modos de vida de las clases populares, con las transformaciones del aparato productivo y, especialmente, de gestión remota (la llamada “brecha digital” por el intelectual del MIT, Nicholas Negroponte hacia finales del siglo XX), que se ha visto encarnada en las políticas de inversión en materia de *hardware* (el programa Conectar Igualdad) e infraestructura de telecomunicaciones y medios de comunicación (la red de polos y nodos universitarios).

Aquí el contexto debe, por supuesto, sumar la diversidad como parte constitutiva del momento cero de implementación del Aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en el sistema educativo. En cada nivel educativo y en cada región geográfica, las texturas de “tecnocratización” del conocimiento eran (y son) tan dispares que es imposible generalizar. Va desde la implementación deficiente de infraestructura mínima de sistemas en materia de tecnologías de soporte de la labor cotidiana administrativa, sistemas de gestión de alumnos de distinto grado de desarrollo de los estándares nacionales e, incluso, en el otro extremo universidades públicas nacionales con una exitosa experiencia en educación virtual que se extiende ya por casi cuatro décadas. Es impensable una fotografía unificada del contexto “fino” en el que se encontraba el sistema educativo en su totalidad al momento de implementación de la ASPO.

Y, además, es necesario remarcar que la pandemia llega a la Argentina justo al término de cuatro años de un gobierno conformado por lo más predatorio y corrupto de la clase política

y empresarial: el llamado “gobierno de los CEO’s” o el autodenominado “mejor equipo de los últimos 50 años”, liderado por Mauricio Macri, que se propuso frenar el impulso redistributivo instalado por gobiernos de corte popular, luego de la crisis de la salida de la convertibilidad. Este gobierno de la entonces coalición “Cambiamos”, se ensañó con dureza con aquellas instituciones que no fueran objeto de fácil saqueo por su constitución y presupuesto, y cuya finalidad fuera transferir recursos materiales y simbólicos a la población. La educación y la salud en general, fueron objetivos predilectos de las políticas de ajuste y predatorias del gobierno de Cambiamos, que no escatimó en medidas legales e ilegales de desfinanciamiento, persecución o mero olvido de las universidades. Estábamos (estamos) en una situación coyuntural desventajosa para encarar cualquier transformación de fondo: sin refuerzos presupuestarios ni transferencias tecnológicas de fuste.

Ese era el contexto general al momento de “cerrar” la circulación en los centros educativos. Se contaba con nociones (más que recursos) asimiladas como posibilidad (antes que ser manejados con destreza). Aun así, y dado que la Argentina estuvo desde finales de los años noventa, inmersa en el proceso de reconversión tecnológica de la infraestructura de las telecomunicaciones, tecnoadministración y consumos culturales, y sumada la voluntad política y el compromiso no docente, docente y estudiantil, se hizo posible la “continuidad pedagógica”. Un salto al vacío, por “espanto antes que por amor”: por necesidad de preservar la salud fisiológica de la población, apoyada en infraestructura existente

(eficiente e ineficiente) y, sobre todo, apoyada en un férreo voluntarismo orientado a no abandonar a la población.

Eso implicó la “virtualización”. Nombre dado a un proceso de conversión generalizado de las prácticas de enseñanza de las instituciones tradicionales (“presenciales”) que abandonan los espacios áulicos y los reemplazan por estrategias diversas. Todas basadas en alguna plataforma (*software*) soportable en la infraestructura de interconectividad (celular y coaxial mayormente).

En síntesis: a pesar de las advertencias de lo que pudiera implicar en términos civilizatorios la generalización de nuevas tecnologías (TIC's), de los esfuerzos gubernamentales por oír esas advertencias y actuar en consecuencia, a pesar del conocimiento e infraestructura desarrollada desde los años noventa en adelante, se puede decir que al momento de la pandemia no se contaba ni con los conocimientos ni con las estructuras administrativas ni físicas para abordar la conversión del sistema educativo. Gran parte de las implicancias de esa falta de preparación, se analizan en el capítulo sobre soberanía tecnológica que incluye este libro. Pero ahora nos toca avanzar planteando las siguientes preguntas sobre las estrategias de reemplazo de esas carencias una vez aceptada la “continuidad pedagógica” como objetivo social y político en educación: ¿cómo describir ese proceso de reemplazo?, ¿qué elementos utilizar para evaluar sus éxitos?, es decir: ¿qué hicimos con esto?

## **La universidad es un prisma o, ¿qué hicimos con los paisajes pedagógicos que emergieron en esta conversión?**

Por supuesto, debemos felicitarnos por el sacrificio encarnado, ya que la continuidad pedagógica, al menos en lo formal, fue un éxito. Pero conviene antes de felicitarnos comprender que la situación institucional que abrió el COVID-19, es de tensión de las inercias propias del quehacer universitario. La pandemia puso en primer plano que la universidad es un espacio de múltiples articulaciones. Como un prisma, la universidad recibe la luz y la deconstruye en una paleta de colores. En cada color, ofrece un refugio y un espacio de crecimiento, un caldo de cultivo, un potencial eterno: un repositorio de opciones que nutren proyectos de país en competencia. Forma parte de la esencia democrática que convive en la universidad con gobernanzas de tinte aristocrático. La más de las veces, esa competencia da como resultado empate, entonces, la influencia en su época y territorio, se aletarga. Restándole el camino de continuar subsistiendo como institución; reproduciéndose *ad eternum*, sin penas ni glorias.

La pandemia rompió ese juego y puso en evidencia el efecto de cada una de las articulaciones en la capacidad de respuesta institucional y su coherencia con un objetivo político renovado: la inclusión social, el acceso, permanencia y éxito de las trayectorias educativas de las clases populares en la educación superior. Novedoso no porque no se haya vislumbrado. De hecho, la gratuidad de la enseñanza universitaria fue la herramienta fundamental para que fuera posible el acceso de los hijos de los trabajadores. Pero, más de 70 años después de esta tan crucial política pública, ya ha adoptado nuevas densidades que se observan en los pliegues y contradicciones propios. Para poder

describir tales densidades, hay que encontrar el tono de cada articulación. Proponemos aquí, cinco trayectos o miradas de articulaciones múltiples que pueden aportar a la comprensión del impacto de la “virtualización” en la educación superior: 1. el impacto en lo socio-territorial; 2. en los “contratos pedagógicos”; 3. en la funcionalidad administrativo-técnico; 4. en la accesibilidad y, 5. en las condiciones de trabajo.

### **1. Función social de la universidad**

La primera articulación que trastoca el contexto ASPO, es la que remite a la función sociocultural de la universidad. Como enclave en un territorio dado, la universidad abarca procesos de reconocimiento de identidades diversas, expresiones artísticas, posturas políticas, experiencias organizacionales que ejercen un efecto dinamizador de la matriz sociocultural preexistente. Se nutren de las características del territorio y al mismo tiempo lo definen, proponiendo nuevos horizontes y expectativas. Transitar la universidad es una experiencia integral, plagada de afectos y oportunidades de refugio y autodescubrimiento. Y hasta, quizás, se produzca un acto pedagógico y todo.

No podemos decir que el transitar la universidad sea más “sano” que los ambientes relacionales hogareños, pero sí, gracias a los nuevos feminismos, el tránsito universitario interpela y promueve relaciones interpersonales más conscientes y en muchos casos, preocupadas por quebrar la matriz opresiva. Los contextos normativos, enriquecidos por la “Ley Micaela”, implican relaciones sociales estructuradas en torno a condicionantes institucionales en plena consciencia del impacto

que se tiene sobre la subjetividad. Desde otra óptica: la militancia estudiantil, no docente y docente implica espacios de construcción de lo colectivo y lo común, que de manera bien “terrestre” (sin idealizar sus formatos ni sus contenidos), son una manifestación de enlazamiento social que produce ese transitar.

Además, programáticamente la universidad tiene como objetivo la integración con el territorio a través de los espacios, actividades, coparticipación e incentivo a un diverso cúmulo de iniciativas englobadas hace unos años en la idea de “vinculación” universitaria, que reemplaza la más elitista de “extensión”.

Es más, cada quien que transita la universidad porta y comparte sus trayectorias y miradas territoriales, abonando infinidad de posibilidades de constituir corredores de experiencias de dirección múltiple (horizontal o transversal) con, desde y hacia (e incluso, en oposición) al entorno en que se emplaza. La universidad no es un enseñadero. No una máquina entrenadora de trabajadores especializados. Es producción social, cultural y democrática.

Imposible no comenzar con esta articulación, por ser la que más se ha trastocado. Implica un esfuerzo enorme reemplazar las formas de tránsito materiales por las formas mediadas digitalmente. La ausencia del peso simbólico de “lo edilicio” (espacialidad encarnada) como estructurante de las relaciones interpersonales, disloca y retrae sus efectos. Es tan evidente esta ausencia que no queremos redundar ahora en ella para no transformarnos en letristas de tango. Pero debe subrayarse que hay, por supuesto, múltiples estrategias, conscientes o intuitivas,

de buscar reconstruir el efecto aglutinante de las tramas sociales que tiene la universidad. La mayoría de ellas fracasa sumergida en el flujo de datos.

La relación con lo territorial, entendido ahora como vínculos sinérgicos con los poderes locales, ha adoptado formas colaborativas nuevas: voluntariados, encuentros, acuerdos, etc., que no reemplazan la potencia del “estar allí” antropológico pero, que muestran la continuidad de la universidad como vector del desarrollo local. Las militancias estudiantiles se han volcado, dolorosamente, hacia las redes sociales (con otros impactos a evaluar).

Las actividades académicas han reproducido de manera virtual los encuentros y espacios de discusión sobre los soportes tecnológicos. Y ahora, destaquemos el costado positivo: la capacidad de aumentar y profundizar la productividad de la colaboración en términos de pedagogías complementarias a los planes de estudio (actualizándolos con temáticas de coyuntura) y también, aquí algo muy interesante, la posibilidad de la “internacionalización en casa”: la incorporación del intercambio de capacidades docentes sin limitación del espacio. La posibilidad de incorporar docentes (y actores varios) localizados en otras regiones del globo al dictado (ocasional) de contenidos programáticos. Es decir, el potencial del contexto y la pérdida de la infraestructura relacional cara a cara, se expresa de todas maneras como un corredor de contenidos (extra e intra programáticos) muy interesante. Se apoya, fundamentalmente, en los vínculos y redes constituidas previamente, en la que docentes,

no docentes, estudiantes y directivos aportan sus contactos para realizar esta transferencia. Es decir, es un mecanismo también de sostenimiento del “mundo presencial” por otros medios. Quizá, ese sea su límite y su techo, pero lo destacable es, en definitiva, la búsqueda del ser humano por adaptarse a las condiciones más adversas.

Para cerrar esta primera articulación constitutiva de la universidad, destacamos que, aunque la virtualización tuvo inicios erráticos por la necesaria incertidumbre que propone la escala de la transición de la presencialidad a la virtualidad, no perdió nunca de vista la “retención” del vínculo docente/estudiante. El “contactar” a les estudiantes fue desde el inicio el objetivo primero, sobre el cual se apoyó la idea de “continuidad pedagógica”. A nivel de la experiencia, el grado de preocupación por “encontrar” a “sus” estudiantes por parte del cuerpo docente, fue destacable. Y a nivel institucional, se ensayaron diversas medidas (con más o menos éxito) para garantizar que la matrícula tuviese la mayor oportunidad posible de ser contactada y retenida. Y aquí una crítica: algo de quiebre en el contrato social con la población operó en esa transformación. Porque hay cierto traslado de responsabilidades y costos, que pusieron de espaldas los procesos administrativos.

## **2. Cambios en la textura del contrato y ejercicio pedagógico**

Si ha llegado con la lectura hasta aquí, nos imaginamos que tiene ya una idea sobre lo que nos referimos como cambio en la “textura” del ejercicio pedagógico. Las prácticas docentes han sido dislocadas de una manera evidente. En términos sintéticos, la

virtualidad es opaca. Carece de la textura relacional y la profundidad que implican los vínculos relacionales al interior del espacio áulico. Quien dude de la densidad afectiva en la copresencia de los cuerpos, puede desarrollar sin duda una antropología cibernética que queremos disfrutar. Claro que lo que hace opaca la práctica docente es la ausencia del cuerpo. El cuerpo es comunicación pura, antes que fisiología (para este texto, claro).

Hay dos impactos importantes: el primero, es que obliga a un reaprendizaje de las capacidades de comunicación docente/estudiante que es significativo. Todo aquello del “manejo” de la situación grupal que se resolvía corporalmente (con lenguaje corporal, las pausas, el “carisma” si se quiere, los cambios de tono o ritmo de la comunicación) es difícil de reproducir en entornos digitales. Siempre teniendo en cuenta que cada docente no es Steven Spielberg, sino tan sólo un usuario promedio de tecnologías: la “presencialidad” entendida como “virtualidad sincrónica” es bastante pobre. Sobre la transferencia de recursos hablaremos luego, pero aquí es pertinente enfatizar que, aun contando con conocimientos del uso del lenguaje audiovisual, la capacidad de “producir” contenidos es limitada, casera. Docentes con trayectorias de 30 años, con postgrados y unas cuantas batallas a cuestas, con calidad expresiva y grandes recursos (capital cultural e intelectual) a su disposición, se encontraron en la ecuación de la comunicación mediada por dispositivos tecnológicos como una barrera embrutecedora.

Es borrosa la clase virtual para aquellos que usan como estrategia pedagógica la “lectura” de los gestos de los estudiantes. Se pierden

aquellas sutilezas que, estimuladas acertadamente, inician conversaciones grupales que muchas veces son el evento pedagógico en sí: lo más memorable de una cursada en las biografías de los estudiantes.

La carencia de corporalidades restringe no sólo la afectividad, sino que aplanan la comunicación al mero discursar. Es como si jugaráramos al truco sin ver a nuestros compañeros de equipo desde el inicio: no hay gestos que sugieran la inconformidad o la intención de participar, y que disparan ni más ni menos que esos intercambios que son el corazón creativo del proceso pedagógico: allí donde se cambian los puntos de vista, encarnándose la crítica del conocimiento.

Es conmovedor a nivel de la experiencia, la forma en la que se arrojaron a la experimentación los docentes. Viendo qué funcionaba, qué interpelaba. Qué técnica sobre qué tecnología permeaba algo del calor humano y la afectividad propia del intercambio áulico. La colección de experiencias exitosas se equipara con los fracasos. En simultáneo, los docentes fracasan y triunfan permanentemente en cada cursada, incluso, en cada clase. Pero aún quienes son más entusiastas respecto a lo tecno (los tiempos de transporte ahorrados, el seguimiento personalizado de los estudiantes, la relación preferencial con la escritura, incluso el disfrute de otros medios expresivos), padecen la ausencia de su propia corporalidad: lo que veremos en el apartado de teletrabajo.

Se puede decir que con cuatro años ya de presencialidad convertida, con dinámicas pedagógicas que deben ya obligatoriamente sumar las mediaciones digitales, con una

adecuación formal que reconstituye la noción misma de “presencialidad” (equiparándola con “sincronía”), algunas sutilezas han sido incorporadas. Por ejemplo, alguien que se “desmutea”, puede significar que quiere participar como el análogo de un cambio postural en las aulas de antaño. Pero, esas sutilezas son actos reflejos de un pasado, adaptaciones. La sistematización y formalización de las acciones con sentido pedagógico y relacional sobre las mediaciones digitales, son aún terreno de disputa con las grandes corporaciones que configuran las plataformas.

### **3. Funcionalidad y disfuncionalidad**

Para todos aquellos, en algún lugar de la cadena alimentaria de responsabilidades de gestión, es claro que la desestructuración de las funciones y procesos institucionales impactan de plano en las capacidades administrativas. El uso corriente de la tecnología en la administración es un supuesto que esconde, sin embargo, amplias contradicciones históricas, es decir, de la forma en la que se han implementado las áreas de sistemas en las universidades. Sin ser demasiado incisivos, se puede entender que la división de tareas (especialistas en *hardware*, redes, *software* o lenguajes de programación) muchas veces es subestimada y se encuentra por debajo del umbral de productividad necesario.

La especificidad del personal de sistemas lo constituye un *rara avis* en las plantas nodocentes, con dependencia intrainstitucional las más de las veces no alineada con las áreas de gestión pedagógico-administrativa. Inclusive, donde existe el reflejo institucional de reconocer la especificidad de tales recursos humanos, el mercado laboral de sistemas tiende a una alta rotación con salarios con los

que las universidades (la administración pública en general) no pueden competir. Así, se dan cortes abruptos en la continuidad de los procesos por pérdidas frecuentes de capacidad de recursos humanos en las áreas que constituyen “sistemas” en las universidades.

En el contexto pandémico e inmediatamente después, esas tensiones se multiplicaron porque los recursos humanos formados en entornos digitales se requirieron dentro de los equipos decisorios, pasando de la lógica del “soporte” a la del diseño, en diseños institucionales no preparados para tal transformación. Quizá, sea un tema demasiado tensionante como para tratarlo tan libremente. Mejor situar la problemática en la decisión casi unánime de utilizar las plataformas tipo “*Moodle*” como estándar en el proceso de virtualización.

Es probable que todas las universidades tuvieran alguna experiencia en algún nivel de desarrollo de actividades de “aulas virtuales”, aunque más no fuera de modo meramente experimental. En nuestra opinión, la interactividad como base en *Moodle* tiene un regusto a los “foros” (BBS) que están en el origen de la expansión relacional sobre internet. O sea, nuevo, pero no tan nuevo...

Volvemos al *Moodle*. Dado que la virtualización implicó una homologación (primero cuasi legal, acuerdos, luego disposiciones de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)) de las prácticas en la universidad, la técnica del *Moodle* (Module Object-Oriented Dynamic Learnig), que desde su invención en el 2002, fue probada con éxito en

enseñanza a distancia, enriqueciendo la experiencia del *E-Learning* (que cuenta ya tres décadas en Argentina), fue, sin lugar a dudas, un piso deseable en plena época de la continuidad pedagógica, al menos en términos de opción en emergencia. Las aulas virtuales implicaron la institucionalización del proceso de virtualización, “reemplazando” la contención estructurante de la educación formal. De manera incompleta, es cierto. Ya que los condicionamientos económicos, de disponibilidad en materia de conectividad, la formación de recursos humanos al inicio del proceso y las nuevas articulaciones entre las áreas administrativas, fue un desafío en permanente resolución, crecimiento y aprendizaje. Sea como fuere, la mutación al *Moodle* se realizó con casi cero recursos adicionales, por ensayo y error.

En este sentido, el *leading case* fue la articulación entre la gestión de alumnos a través del estándar nacional (regionalizado) de la plataforma SIU, originada a mediados de los años noventa (con sus equipos de trabajo consolidados) y la co-gestión de la matrícula que implicaba la migración de los “lotes” de estudiantes a los espacios *Moodle*. Tal migración, implicó desafíos administrativos y pedagógicos. Los pedagógicos los mencionamos en el punto anterior. Se puede agregar ahora, el hecho que las técnicas *Moodle* requieren para su completo despliegue de “entornos” tecnológicos específicos en materia de procesamiento y conectividad. En muchos casos, se pierde la oportunidad de la utilización de técnicas audiovisuales sincrónicas o asincrónicas, y con ello, la simulación misma de la presencialidad. Aquello que el *Moodle* puede hacer y lo que se acepta como piso de “trazabilidad” de la actividad docente y estudiantil, es materia de debate e

incómoda implementación debido a la urgencia y masividad del sistema.

Por otro lado, la gestión de la incertidumbre (las mesas de ayuda y consulta) fue otro vector de reorganización administrativa que consumió, en determinados momentos del cuatrimestre, todos los recursos humanos y tecnológicos disponibles. Es decir, la dislocación de los procesos de gestión fue integral e implicó desafíos en múltiples niveles.

Es impensable que hayamos sobrevivido a la virtualización sin un nivel de compromiso por encima de responsabilidades y pagas. Los trabajadores no docentes y equipos de gestión han luchado denodadamente por sacar a flote la tabla de salvación de la virtualización. No hay error ni mezquindad que opaque ese grado de conciencia y convicción. Y si hay algo que remarcar de ese contexto de pandemia en la universidad (más allá de voluntariados e invenciones oportunas y necesarias), es la tarea invisible y silenciosa de los equipos de trabajo que hicieron carne la voluntad política de mantener el acceso a la educación superior como una posibilidad real antes que una mera declamación política.

#### **4. Accesibilidad e inclusión social**

Según un estudio del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) (2020), con base en los microdatos del último trimestre 2019 de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), un tercio de los hogares cuenta con computadora. Es cierto que, en el segmento de estudiantes universitarios, la proporción de computadoras en el hogar se

aproxima a la mitad, según relevamientos que hemos realizado en la UNAJ. La conectividad pasa por el embudo de la disponibilidad de computadoras en el hogar. Según ese mismo informe privado, un 21% tenía acceso a internet de algún tipo. En un informe de We Are Social (2024), destaca que aún hoy hay un 12% de la población sin conexión de ningún tipo. Y a pesar del inmenso crecimiento que esto significa (el 74% de las personas tiene una PC o una laptop), la accesibilidad a internet ocurre mayoritariamente vía celulares<sup>5</sup> y con relativamente baja velocidad promedio (25 MBPS promedio de bajada y 6.79 MBPS de subida en 2024).

Cuando hablamos de virtualización, hablamos entonces de entornos basados en el celular (60 millones de aparatos en Argentina) y conectividad por plan de datos. Y debemos agregar que, aunque no esté medido, es un clásico en los estudios de acceso a la tecnología, comprender la heterogeneidad que implica la afirmación de que x% de la población tiene computadoras/celulares con internet (¿están en condiciones para el uso que requiere la virtualización?). Esta realidad delimita dos problemáticas de envergadura: la reestructuración de costos que deben afrontar todos los actores/actrices del mundo universitario, y la necesidad de repensar *E-learning* sobre plataformas celulares de baja capacidad de procesamiento.

Sobre el primer punto se ha discutido y actuado. Se han intentado y logrado alianzas estratégicas, ni más ni menos, que con las

---

<sup>5</sup> En el mismo informe, se observa que el 57,4% del “uso” de internet persigue “fines educativos”. (We Are Social: 2024)

multinacionales que controlan la telefonía celular para “liberar” el consumo de datos en dominios “edu.ar”, como forma de mitigar la infraestructura en materia de conectividad que aún es un rasgo característico de los hogares en Argentina y que ha empeorado lejos de mejorar al compás de la caída ininterrumpida del empleo y el salario real a partir del 2020.

La pregunta al inicio del proceso de virtualización era la siguiente: ¿cuánto abandono generará esta constricción estructural? ¿Nuestra población estudiantil podrá afrontar el costo (telefónico) para mantenerse en la cursada? Las tasas de deserción o abandono, por supuesto, que miden cohortes de forma bienal. Pero se puede intentar, de manera expresionista si se quiere, un dato parcial sobre la base de inscriptos versus estudiantes que culminan el cuatrimestre. Estudios realizados en ese sentido en UNAJ (y que acompañan la percepción de muchos docentes), enfatizan que no hubo, al principio, una deserción extremadamente más elevada que el promedio “histórico”. ¿Qué ocurrió? La reestructuración de costos: lo que no se gastó en transporte, materiales de estudio, etc., se redestinó a los costos de conectividad. Es decir, una transferencia de ingresos a las corporaciones multimediales, pero que no implicó al menos parcialmente, sin mayor profundidad, un impacto liminar al sistema universitario. Pero, a partir de la asunción del nuevo gobierno y en la actualidad, el impacto sobre la matrícula es palpable: al costo de la conectividad (desregulado) se le suma la quita de los subsidios al transporte (aumentos mayores al 300% acumulado desde diciembre del 2023 a mayo del 2024) y congelamiento de becas estudiantiles. Es decir, ya no hay compensación en la estructura de costos estudiantiles, sino que es

todo pérdida. Estos gastos se suman al costo en el sostenimiento de la vida, que cada día es mayor.

El segundo aspecto, tiene aristas complejas. El *Moodle* tuvo que reducir sus capacidades pedagógicas (como dijimos, en especial, las audiovisuales) porque implicaban costos adicionales de capacidad de almacenamiento para la universidad, y mayor consumo de datos para quienes estudian. Soportar 10 videos cortos por docente en los servidores en los que se aloja los motores del *Moodle*, presupone un costo por *byte* que es difícil de afrontar. Dos caminos al respecto: reforzar la infraestructura propia de cada universidad o alquilar “*hosting*” privados. Ambos caminos tienen complejidades y constricciones que van más allá de lo económico. Y bien está recordar que veníamos de cuatro años de gobierno de Cambiemos, que asfixió al máximo los presupuestos de las universidades, expuestas al desgaste de infraestructura (en términos de sistemas cuatro años es mucho). Si bien el gobierno de Alberto Fernández, implicó una reinversión en infraestructura universitaria (por ejemplo, que permitió la redundancia de algunos sistemas de gestión), la veloz caída de las variables macroeconómicas bajo el gobierno de Milei, implicó la imposibilidad de afrontar los costos operativos por parte de las universidades. De hecho, es uno de los centros de gravedad de la conflictividad instalada por el gobierno nacional y las universidades, recomponer el ítem presupuestario de gastos corrientes, atrasado en al menos un 400%. Es imposible que en este contexto se desarrolle la mediación tecnológica como soporte de la educación superior, sin abandonar el horizonte de la universidad como derecho.

Al contrario, la tendencia que se inició ya desde el comienzo de la pandemia se agudiza en este escenario: el almacenamiento de la producción de material pedagógico docente en plataformas privadas de soporte audiovisual. Hecho para nada disparatado si se entiende que, además, se condice con los usos corrientes de estas tecnologías y las concepciones de los grandes jugadores internacionales que comulgan con las perspectivas meritocráticas del gobierno nacional. Por ejemplo, utilizar *Youtube* como plataforma para disponer de los videos y producciones audiovisuales, lógico, pero no económico para el estudiante, ya que los dominios “.com” (como *Youtube*) consumen datos. *Whatsapp*, la principal estrategia de conformación de grupos, consume datos, etc. Es decir, el aprendizaje virtualizado implicó transferencias de costos que han sido repartidas entre actores y actrices, e implicó reestructuraciones de costos. ¿Imagina usted estrategias mixtas (presencial/virtual) como una adición de costos o como una reestructuración “promediada” de los mismos que responda a la “nueva normalidad”?

Para cerrar esta cuarta articulación, nuevamente, tenemos que referirnos a la calidad humana. La búsqueda de adecuación de las estrategias y soportes de *e-learning*, de superación de las dificultades cognitivas y económicas, son una muestra de la credibilidad que tiene el sistema universitario de cara a la población. Los actores y actrices del sistema universitario (docentes, no docentes, directivos y especialmente estudiantes) han actuado con una pasión a prueba de todo, al buscar maneras de que esto funcione.

## 5. Teletrabajo

La última articulación que se propone aquí es la que involucra el cambio de las condiciones de trabajo en la universidad. Es, por supuesto, materia de debates sindicales, ministeriales y de la sociedad en su conjunto. El deterioro de las condiciones de trabajo y su impacto en la calidad de vida de los trabajadores es notorio. Pero más aún que prácticamente nadie, al menos en UNAJ, dudó un segundo de volcar el esfuerzo hacia la didáctica virtual durante la pandemia. Carreras enteras se reconvirtieron virtuales en el lapso de dos semanas. Una proeza de la dedicación y la creatividad. Que, por supuesto, no estuvo exenta de complicaciones, incertidumbres y dudas, pero, que fue tan “efectiva” que se ha vuelto ya un supuesto, algo con lo que se “cuenta” en términos de un piso de habilidades aprendidas.

El teletrabajo suena glamoroso: la imagen romántica de disponer del espacio propio de manera relajada. Pero, nada más alejado que esto. Implica trasladar las tensiones del trabajo al hogar, retroalimentando las de la convivencia y dificultando la distribución de los tiempos, en un continuo de superposiciones de rol docente, madre, hijo, pareja, etc., que impacta mucho más fuertemente en las mujeres debido a la persistencia y profundización, de las desigualdades de género. La división sexual del trabajo hogareño patriarcal no ha cedido a la “hogareñización” de la docencia, la ha complicado, superponiendo la lógica de los cuidados, el trabajo doméstico no remunerado y la contención/atención a las tareas docentes. A pesar de esto, incluso, puede ser sentido como una “ventaja” en relación con la exposición que implica la docencia como práctica. Y el impacto de

esta “ventaja” es inimaginable aún en términos de la transformación de la relación estudiantes/docentes, grupos de trabajo y gestión (administrativa y política) de las instituciones.

Tampoco hubo hasta el momento ninguna estrategia sólida en términos de acompañamiento o alivio a esta situación. Durante la pandemia, las paritarias se han constreñido a la situación presupuestaria, orientada a frenar el ya marcado empobrecimiento de nuestra población. Algunos sindicatos intentaron estrategias de alivio a la situación, ya sea al menos visibilizando el contexto de trabajo actual o acompañado con capacitaciones (o llamémosle recursos cognitivos compartibles) para hacer frente a las tensiones que sufre el cuerpo, las ansiedades y depresiones, las adicciones y las agresiones que sufren los trabajadores. En la post pandemia, se le agregó a la dificultad de convivir con dinámicas de alternancia virtual-presencial, la inexistencia de paritaria alguna. Y nuevas expectativas sociales que hacen del vínculo en general, pero más el del entorno digital, algo más peligroso y difícil de administrar para los docentes.

El paisaje virtual puede ser mucho más hostil. Las dificultades expresivas, la tensión que implican los tiempos *online*, lo rústico de las plataformas y aplicaciones sobre las que se desempeña la labor docente, son una fuente inagotable de potenciales malentendidos y llevan a un plano extremadamente personal las diferencias y dificultades del entorno. Las instancias de comunicación institucional, nunca suficientes, se ven desperdigadas y azarosamente efectivas. Los canales de comunicación y de ejercicio de la labor pedagógica, se ven

expuestos a accionares malintencionados y oportunistas en eco con el contexto político nacional. Y son personas sin experiencia en estos conflictos (docentes, no “trolls”) quienes deben enfrentar situaciones de complejidad comunicacional.

De esta manera, la articulación “teletrabajo” implica una extraña “privatización” de una parte pública (política institucional) del trabajo. Costos y herramientas, por supuesto, a cargo de los docentes. Capacitaciones y reconversiones pedagógicas, también. Pero, sobre todo, no tener separación entre lo privado y lo público, que transitan por los mismos soportes y adquieren cierto nivel de “familiaridad” en la comunicación, que muchas veces atenta con el respeto necesario para desarrollar un trabajo.

**Palabras finales: post pandemia, de la distopía a la utopía: ¿hacia qué nuevo equilibrio creíamos que íbamos y hacia cuáles vamos, una vez presencializada la virtualización en post pandemia?**

Decíamos en mayo del 2020, cuando escribíamos este artículo, que desde 1870 no había una crisis económica como la de hoy según el Banco Mundial, y desde 1918, una pandemia global de esta escala. Hay una montaña de ideas que se derivan de la convicción de que es cada vez más entendible (o al menos esperable) que el efecto social de la pandemia por COVID-19 sea mucho más amplio que lo que supondría en arreglo a un paquete de medidas sanitarias (orientadas a controlar su ratio de contagio). Cuatro años después, con un mundo quebrado por guerras y ascenso de las derechas, tal impacto dejó de ser un supuesto.

Queríamos pensar que había algo alentador en la suposición que mecanismos de adaptación a la situación de pandemia tuvieran elementos positivos que nutrirían la vida en común y continuasen luego de superada esta tragedia. E incluso, creíamos que las tecnologías serían pieza clave en la recuperación institucional. La factibilidad de aquella “utopización” provenía de la intención política de adelantarse al olvido como mecanismo de adaptación y presuponer que el mundo no repetiría sus facetas más nefastas así sin más.

Nos preguntábamos: ¿pueden las inequidades pagar el costo de nuestro esfuerzo de adaptación o reaparecerán sin más, incluso acrecentadas? ¿Puede el teletrabajo mejorar las condiciones de los docentes y no docentes? ¿Puede la virtualidad ser el camino de equiparación de las desigualdades educativas? En plena pandemia, a pesar de las evidencias que ya se hacían ineludibles, la necesidad de aferrarse a un pronóstico optimista obturó algunas resistencias que hubieran sido punto de partida para una reconstrucción con otros debates en las instituciones universitarias.

De todas maneras, decíamos: “En materia de transformaciones, la post pandemia está empezando a ser un serio objeto de preocupación. ¿Qué es exactamente la post pandemia? Hasta el momento: la idea de que la rigurosidad de las medidas de prevención sociales al contagio del COVID-19 van a ceder su intensidad; al menos lo suficiente para que todas aquellas actividades que estructuran el mundo relacional cotidiano recuperen cierta textura conocida. Se omite adrede la palabra «normalidad» que no es una categoría analítica sino moral. Lo que

resulte como escenarios o procesos post aislamiento social es un mundo nuevo signado por la reconstrucción tanto de instituciones como vínculos que organizan la cotidianidad”. Lo que no pudimos prever fueron los modos que adoptaría esa “reconstrucción”.

Los tecnólogos nos hacen olvidar que todo medio fue creado para un fin específico y su formato condiciona los sentidos que circulan en él. Cuando Marshal Mc Luhann decía que el medio es el mensaje, se refería precisamente a que no hay otro sentido, en el fondo, que la propia reproducción de la posibilidad de la circulación de sentido sobre ese medio particular. Es decir, como tantas otras cosas, el medio tiene como principal objetivo su propia reproducción.

Cuando pensamos que las prácticas pedagógicas pueden ser transportadas del espacio presencial al espacio virtual sin sufrir grandes consecuencias, estamos siendo inocentes en este sentido. La virtualidad se soporta sobre medios que implican fines que son completamente ajenos a los propios de la educación.

Se proyecta ahora la imagen del “hombre sin rostro” de Magritte. E inmediatamente reaparecen temas fuertes que definen la textura sobre la que se reconstruirá la nueva “normatividad” (no “normalidad”). Claro lo expresó el presidente de Brasil, Ignacio “Lula” da Silva: *“No quiero ser un algoritmo, no quiero ser un número”*. No quiero ser un hombre con una manzana por rostro y un bombín como identidad.

Sobre estas y otras cuestiones rondan los artículos de este libro, pensado desde una universidad del conurbano bonaerense en defensa de la educación pública universitaria.

Intentaremos plantearnos preguntas en torno a trayectorias, experiencias, sujetos y formatos post pandemia, en un contexto desfavorable para los proyectos colectivos que la universidad encarna.

## 2. Virtualización de la enseñanza y distopía tecnológica: ¿cómo hacer lugar a la pedagogía en el mundo de las máquinas?

*Astor Massetti*<sup>6</sup>

### El problema

Hay algo fascinante en la producción artística, a la que siempre retornamos: captura una problemática social, la desnuda y al mismo tiempo la valora con sus complejidades y contradicciones. Lo que se hace imposible desde otras epistemologías que enumeran, por ejemplo, la emoción como otro fenómeno a ser ubicado funcionalmente en el frío mundo de conceptos, en la búsqueda de coherencia interna y, mientras se enlaza en el lugar

---

<sup>6</sup> Quisiera agradecer la lectura atenta y los comentarios sagaces de la profesora Agustina Lassi (titular de la materia Comunicación institucional de la UNAJ), del profesor Daniel Novak (coordinador de la Carrera de Economía de la UNAJ) y del ingeniero Miguel Binstock (vicerrector de la UNAJ), quienes evitaron que este artículo sea aún peor. El mismo tiene como base un artículo que presentamos con Ernesto Villanueva para una revista mexicana en el año 2021, que fue rechazado, y cuyo foco estaba puesto en la idea de que la tecnología debía debatir el impacto soberano que su uso acrítico generaba en las universidades en un contexto, por ejemplo, de migración de los datos hacia servidores remotos (la “nube”). La idea de “soberanía tecnológica” generó un tenue pero interesante debate en la revista *Ucronías* (Nº 6, diciembre 2022, UNPAZ-CONUSUR). Es de notar que, a pesar del desarrollo de paradigmas híbridos tales como las neurociencias, las ciencias computacionales resisten impertérritas cualquier concepto ajeno al campo y que sin un diálogo fecundo con las ingenierías informáticas no tiene mucho sentido seguir insistiendo en solitario desde el enfoque “soberanía”. En este texto, sin embargo, aparecen vestigios de esa búsqueda por instalar una problemática.

de la historia de las ideas que pueda ser prendido para sí. Para una película, la emoción y la crítica social se enlazan creativamente: “Charlot”, se desvive por integrarse al mundo fabril, por sobrevivir. Incluso, lubrica con su propio cuerpo los inmensos engranajes de una máquina que exprime trabajadores para saciar la glotonería del industrial. Pero, aun así, no encaja y termina en la calle. Es una de las escenas ineludibles de *Tiempos modernos* (1936) de Chaplin: la máquina ejecuta la explotación de la fuerza de trabajo como una deshumanización (alienación) frente a la cual o hay una rendición individual o una lucha colectiva. Nueve años antes, *Metrópolis* (1927) de Fritz Lang, también apuntaba a la misma polaridad, donde las condiciones de trabajo son mera esclavitud en un mundo industrial que rememora la estructura de castas colonial, agregándole además la pregunta: ¿cuán deshumanizados quieren que seamos para servirles? ¿Cuán dóciles? María, la líder<sup>7</sup> de la revuelta de los trabajadores del submundo de la metrópolis es reemplazada por un robot. Su misión será generar disturbios para justificar la represión.

---

<sup>7</sup> Finalmente, como en *El vagabundo* (1915) también de Chaplin, es el amor (la ternura), el desencadenante en el último giro dramático: María se enamora del hijo del dueño de la metrópolis y aunque no elimina la explotación, libera la opresión. La distinción conceptual y relevancia política entre explotación y opresión se la debemos al feminismo de entre la segunda y la tercera ola, claro. Aunque en arte siempre estuvo ahí, como en la vida. El amor romántico heterosexual idealizado que, aparentemente fue traído del mundo árabe (ya musulmán) durante las cruzadas a un “occidente” bastante indiferente por tales cosas, hasta los bordes del renacimiento. A partir del siglo XIX intenta, al menos en el arte, reemplazar la centralidad de la “razón” en la organización de la vida social, tal como las distintas corrientes de la modernidad usaron la “razón” como reemplazo de la “creencia”. Desde hace unos años es objeto de crítica por su capacidad de justificar y reproducir modelos patriarcales de organización social y sus consecuencias en torno a la naturalización de las violencias sexogenéricas.

La centralidad de la máquina en la producción de explotación/opresión se hace presente también en la literatura de ese período y posterior: *Un mundo feliz* (1932), *1984* (1949) y *Fahrenheit 451* (1953), tres novelas que se caracterizan por asociar coerción e ignorancia como pilares de sociedades asfixiantes. ¿Es que siempre la máquina fue una herramienta para la consolidación de proyectos sociales totalitarios?

Esas distopías de Orwell, Huxley y Bradbury son el espejo trágico de las renacentistas: *Utopía* (Moro: 1516), *La ciudad del sol* (Campanella: 1602) y *La nueva Atlántida* (Bacon: 1626). En estas obras, que adoptan el formato “relato de viajeros”, muy de moda en la época, y que anteceden (detalle no menor) al *Discurso del Método* (1636), se destacan por postular que el conocimiento si no es liberador, al menos es una búsqueda transformar positivamente las sociedades. Lo que es llamativo, es el rol central de la tecnología en las distopías como ejecutora de fines totalitarios y en las utopías como solución a problemas vitales. Tecnología en tanto que relaciones sociales cristalizadas en jerarquías, que dejan escuchar al derecho y al revés (utópica y distópicamente) el tintineo de la prédica platónica de la sociedad de castas, donde los amantes del conocimiento gobiernan la sociedad. Pero en algún momento, como ahora, la mediación tecnológica fue saludada como la promesa de un mundo mejor. Como ahora.

A medida que persiste y se expande la masificación de la enseñanza virtual como reconversión de emergencia en y de la educación formal, surgen interrogantes y posibilidades que son atendibles, sobre todo, teniendo en cuenta, que la “vuelta a la

presencialidad”, implica desafíos bastante grandes. La situación de origen (diciembre 2019), en términos tan diversos como las condiciones de vida de la población estudiantil, la situación de las organizaciones sociales y gremiales y el contexto institucional (funcionamiento administrativo, cultura organizacional, niveles de financiamiento, articulaciones territoriales, etc.), no se retoma sin más, sino en situación de mayor vulnerabilidad. Especialmente, la presión sobre la infraestructura ha aumentado, tanto por las condiciones edilicias de origen como por las nuevas normativas, sobre las que hay una conciencia antes inexistente. Si desde el retorno democrático, la universidad pública resolvió la creciente e histórica demanda de la población hacia la educación superior usando al máximo cada centímetro disponible, aunque esto implicara aulas literalmente desbordadas con gente sentada en el piso y parada del lado de afuera de las aulas, esta práctica hoy ya no es posible. Y no queda claro si lo será en un futuro cercano.

### **Conocer para evaluar**

En el lenguaje corriente y en la experiencia diaria se suele pensar Internet, en mayúscula, como un espacio donde ocurren cosas, donde nos “conectamos”. Quizá, parezca que esa forma de entender algo que tiene sus “bemoles”, es simplemente un mecanismo de adaptación. Me “conecto a Internet”, “lo leí en Internet”, son frases de uso cotidiano cuyo sentido último debe buscarse en la reducción de una complejidad que nos es ajena. Una vez escuché el siguiente argumento: *“uso el teléfono todos los días,*

*pero no sé cómo funciona. Sólo soy usuario*".<sup>8</sup> Está bien, quién puede aseverar que es imprescindible ser técnico en telecomunicaciones para "hacer buen uso" de un aparato (ya desaparecido, por cierto) como el teléfono. Sin embargo, cuando nos preguntamos qué inequidades puede producir la propiedad extranjera de la red telefónica en un área determinada (o incluso, el rol de empresas como Bell en los golpes de Estado en Centroamérica durante los años cincuenta y sesenta), ya la cosa cambia. No se trata en tal caso de la pericia necesaria para un "uso" establecido (ofertado) y ejercido casi como un derecho o necesidad, sino de la forma en la que se configuran las relaciones sociales a partir de las geografías que las tecnologías trazan como habitables en nuestras vidas. Piaget trabaja en *La toma de conciencia*, la idea que hay una distancia importante entre las acciones y la conciencia sobre las acciones, entendida como un conocimiento capaz de ser verbalizado. El ejemplo simple pero inapelable es el "gateo": fácil de hacer, pero difícil de explicar, haga usted la prueba. Puede pensarse que a nivel cognitivo gran parte de la experiencia subyace tras el velo de una conceptualización reducida o sin más contradictoria. La relevancia de esta tensión cognitiva es trascendente en términos de un proyecto societal que busque (conscientemente) la mejor calidad de vida para la mayor cantidad de gente, para edulcorar la máxima de los comunitarismos desde Kropotkin hasta Marx, si se

---

<sup>8</sup> Durante finales de la década de 1990 y principios del 2000, tuve la suerte de participar en la materia "Informática y sociedad" de la carrera de Sociología de la UBA, bajo la conducción de Emilio Cafassi. Gran parte de estas discusiones provienen de esa experiencia docente, y alguna de estas conclusiones vieron la luz en formato de material de cátedra "Internet como un proceso de institucionalización" (que fue a dar al lugar donde mueren de olvido las cosas en línea). En tal caso, aprovecho para agradecer aquellos años jóvenes y rebosantes de experimentación.

quiere. ¿No? Si no se conoce la “posición” en el mundo que ocupamos en el desafío humano por sobrevivir: ¿cómo podremos contribuir positivamente? Entramos en los problemas clásicos de la ontología con raíces en el siglo XVI, versionada hoy para usted bajo la célebre fórmula de “conciencia de clase” (“conciencia para sí”, más precisamente).

Preguntemos: ¿Está “alienado” el usuario telefónico que no conoce su mecánica ni impacto político? Suena cómico, sin dudas. Además, por fuera del conflicto capital/trabajo, la “alienación” (como extrañamiento de la posición de clase) es un concepto de traslación complicada e incluso un poco frustrante. Pero sí podemos agarrarnos (por obra y gracia de las diferencias idiomáticas) de la idea de “enajenación” como fenómeno de relevancia para el caso: si no estás privado de tu “identidad”, al menos se te restringe el acceso a saberes que pueden cambiar tu punto de vista sobre el mundo. Algo así opera sobre la tecnología que es central en relación a su imbricación con las pedagogías. ¿De dónde viene? ¿A quién pertenece? ¿Y qué es exactamente? Son preguntas necesarias en términos de la evaluación de la pertinencia de la tecnología en los entornos de transmisión del conocimiento. Cuanto más sepamos de las tecnologías sobre las que organizamos la práctica docente, más herramientas tendremos para evaluar su pertinencia y para prevenir efectos no deseados provenientes de los objetivos ajenos al proceso educativo que subyacen.

## Ese no lugar desconocido llamado Internet y el sentido de su historia

Para empezar a “deconstruir” el uso de las tecnologías en los espacios áulicos, es importante comprender conceptualmente la base sobre la que opera el sistema. En sentido estricto, “Internet” no es un lugar, sino una técnica de interconexión de redes de “computadoras”. Que conjuga “*hardware*” (un modem) y un par de “protocolos” (o *software*, los TCP/IP) de base para que el tránsito de información entre computadoras tenga una lógica específica (permita partición y reconstrucción). La expansión/desarrollo de esa técnica (TCP/IP) duró 10 años, pero se asume la década del setenta como un punto de inflexión tal que se lo suele evocar como “revolución tecnológica” o “tercera revolución industrial”, que perfilan una nueva sociedad a la que Daniel Bell denominó en 1972 como “sociedad del conocimiento”, en su visionario *The coming of post-industrial society*. ¿Qué tiene de revolucionario? Cambia por completo la forma en la que se organiza el trabajo a través de la versatilidad de las comunicaciones. Las redes tradicionales<sup>9</sup> son computadoras conectadas a un mismo “servidor” por un cable que, a su vez, se conectan por otro cable (red troncal) a otros “servidores”: eso es el *interneting* o simplemente como se llama ahora, “la Internet”.

---

<sup>9</sup> El “P2P” es otro formato de interconexión que “relaciona” directamente máquinas sin pasar por la centralidad de un *server*. Es muy popular en plataformas de intercambio de archivos (*Torrent*, *Emule*, etc.). El “*Blockchain*”, es otro formato que basado en el “P2P”, además agrega algoritmos que distinguen bits (los hacen “únicos”). La implicancia pedagógica de esta distinción es más práctica que lo que puede parecer a primera vista: si codificáramos, por ejemplo, las evaluaciones a partir de cadena de bloques: ¿se reduciría el “corte y pegue” como práctica habitual en los estudiantes? Dejamos este tema para otro capítulo de este libro.

¿Cuánta importancia tiene para una maestra de grado que los “paquetes”, como se les dice, viajen por múltiples opciones de trayecto y se reúnan para recuperar su formato original? Puede no parecer importante detenerse a pensar sobre la forma en la que se ha imbricado la tecnología en la práctica docente y, en sentido amplio, en la gobernanza universitaria, porque tenemos otros problemas, otras prioridades, otras batallas que requieren de nuestra atención. Esa asignación de prioridades en tal caso es el pequeño aporte que se quiere dar en este capítulo: los soportes no son insignificantes. La importancia está en la historia y en lo que posibilita la configuración técnica en términos de contenidos, en términos de calidad de los vínculos y en términos de proyección de la función social de la universidad en tanto quehacer situado. Es decir, es importante pensar los sentidos que imperceptiblemente transfieren los procesos globales de generalización tecnológica. Una parte de ese sentido está en su historia.

En sus inicios, las redes particulares (dos computadoras conectadas) y las redes de redes (“red troncal”), los protocolos y *software* que hacían que todo eso tuviera sentido, eran públicos y toda propuesta de innovación iba a un repositorio al que todo aquel que pudiese accedía. La inversión para que los prototipos pasaran a ser una realidad provino, fundamentalmente, del Departamento de Defensa Norteamericano que fundó la primera gran red troncal (ARPANET) a mediados de los años setenta y que mantuvo su operatividad hasta mediados de los noventa, cuando hicieron su entrada los ISP (los proveedores de internet) privados. Desde los noventa hasta esta parte, los cambios han sido

mayúsculos, pero hay algo en la matriz de origen que representa una paradoja fundacional significativa. Es decir, que logró construir expectativas en una especie de mito moral de las redes.

“La Internet” (el *interneting*) era un arma de guerra en sus orígenes, pensada para descentralizar el flujo de comunicaciones e información en caso de daño severo a la infraestructura (por sabotajes o bombardeos) y para mejorar el “secretismo” (encriptación y distribución de mensajes), que la “máquina de Turing” había probado falible (una vez interceptado un mensaje podría ser descifrado computacionalmente: “*cualquier símbolo puede tener una oportunidad*”). Es decir, tecnologías desarrolladas a partir de los avances y limitaciones de las aplicaciones de las ciencias computacionales a la comunicación durante la Segunda Guerra Mundial<sup>10</sup> en un contexto de Guerra Fría.

Los investigadores de las universidades de élite de Estados Unidos (empleados, a su vez, de las grandes corporaciones de entonces como Bell y AT&T) que desarrollaron estas tecnologías tuvieron plena conciencia del potencial de una estrategia colaborativa: redes de redes de personas aportando conocimientos descentralizados, autogestionados y en tiempo real. Hay que comprender que estaban frente a un paradigma completamente nuevo de gobernanza de los saberes. La idea de “paradigma” de *Revoluciones científicas* de Kuhn, como la idea de “formaciones

---

<sup>10</sup> Un punto aparte al respecto, que quizá tenga un tinte sensacionalista pero no por eso menos cierto y necesario a tener en cuenta. La relación entre ciencia y guerra, y el saldo que la misma ha dejado a la humanidad post Segunda Guerra Mundial hacen que las críticas de Albert Einstein (1945) sigan siendo vigentes: han transformado sin retorno el curso de Occidente.

discursivas” en la *Arqueología del Saber* de Foucault o en los estudios de Bourdieu sobre las dinámicas de autorización institucional de conocimiento que apuntan, en definitiva, a la forma en la que se cristalizan las relaciones de poder en forma de circulación de conocimientos. Hay estructuras formales e informales que posibilitan/obstaculizan lo que se discute y lo que prepondera como aceptado o como “verdad” científica. Lo que Eliseo Verón llamaba el “efecto de cientificidad”. La capacidad de intercambiar y compartir recursos e información intra e interinstitucionalmente de manera remota y sincrónica, se vislumbró como la entrada a una nueva edad dorada del saber. Era la técnica y no la política, la que posibilitaba tal cambio. Eran los científicos y no los políticos, quienes lo protagonizaban.

Por supuesto, que las políticas institucionales de circulación de conocimientos son complejas y suelen ir por un andarivel distinto que el que usan las y los investigadores.<sup>11</sup> No es raro que, en definitiva, el tinte utópico de aquella generación de investigadores que exploraban cómo las posibilidades de las ciencias computacionales interconectadas se focalizaban en formas de intercambio bajo el principio de igualdad de posiciones en las interlocuciones.

---

<sup>11</sup> Pero, por supuesto, hubo reticencias y susceptibilidades desde el inicio: ¿quién tiene la capacidad de controlar, regular, observar y, en tal caso, limitar el intercambio? ¿Qué sanciones, destratos o persecuciones serían objeto las personas que se involucrarán en esta aventura? Sin embargo, estas cuestiones se resolvieron centralizadamente (más, teniendo en cuenta el rol del Departamento de Defensa norteamericano). Es importante entender que eso no obtuvo que los investigadores se hablaran a sí mismos y que, al menos, se abrieran discusiones sobre las “formas”.

El desarrollo de formas de aprovechar la interconexión de redes de computadoras dio lugar a varias técnicas que hoy son de uso corriente. Un ejemplo, que sirve para aludir al principio “mítico” sobre el *interneting* es la creación del “*email*” como un protocolo de intercambio de mensajes entre usuarios. La aparición de la figura del “usuario” por cierto es relevante y para nada “orgánica”, diríamos ahora: una unidad conceptual menor que la “computadora” interconectada, que supone de por sí la utilización compartida del *hardware*, y por ende, usos múltiples identificados. La mensajería a través de *interneting* (tanto *email* como “foros” BBS) sobre máquinas, redes y protocolos públicos tuvo que responder tanto al “secretismo” como a la eficiencia, lo que dio lugar a un debate protocolar sobre lo no tecnológico: la actividad humana sobre *interneting*. Por eso, el cuidado de los vínculos interpersonales fue una de las principales preocupaciones en este ambiente experimental (y plagado de intereses complejos) durante su etapa inicial de los años setenta y ochenta, en especial, para garantizar que el intercambio de ideas y la colaboración remota se hiciera sobre una base de respeto mutuo.

La conclusión más relevante apuntó a asumir que, dada la capacidad que tiene el entorno informático de recabar y almacenar información de los usuarios, el respeto al anonimato de las personas era una clave fundamental. Si las personas pudieran circular e intercambiar ideas sin necesidad de reclamar una posición de fuerza (propia de las jerarquías institucionales) y, al mismo tiempo, protegiendo la libre expresión (en un país, Estados Unidos, signado en ese entonces por la lucha anticomunista, el racismo, etc.), entonces, la construcción colectiva del

conocimiento estaría garantizada.<sup>12</sup> Esta expectativa recogía la utopía de fines del siglo XIX, en relación con el telégrafo como una amplia red neuronal, pero con el agregado del anonimato como garantía de libertad que se realiza tecnológicamente con fines exclusivamente orientados a la producción y difusión de conocimiento. Ronda y Micheal Hauben (1993) son los voceros de esta concepción plasmada en un paper llamado “The net and the Netizen”, utilizando el neologismo “ciudadano de la red” (*netizen*), que inspiró a la generación de ingenieros que crearon la WWW y sus protocolos, y que aspiraba a un nuevo modelo de gobernanza basado en la idea de “comunidad online”.

Han cambiado muchas cosas entre esa utopía tecnológica liberadora de los años setenta a la actual distopía sociopolítica. Interesa remarcar algunas. La más notable, como dijimos antes, a finales del milenio, la apertura a la comercialización de la provisión de servicios de interconexión primero, y luego, de cada una de las plataformas/*software* que utilizamos, tenían impactos de relevancia (Long y Allen: 2001).

La idea de anonimato hoy no tiene el mismo valor. Lo que se consideraba una garantía de libre expresión e intercambio o, al menos, una falta completa de respeto a la “*Netiquette*” (reglas de etiqueta que debemos seguir en la red) de los años setenta/ochenta, hoy literalmente es el corazón del negocio de

---

<sup>12</sup> Me hace notar Julián Dércoli, que este relato está sin lugar a duda sesgado por una mirada desde el norte. Efectivamente, los debates de la tecnología “subdesarrollada”, como parte de los debates centro-periferia que se dan en Latinoamérica desde los años sesenta, no son una preocupación para los cuadros del *establishment* norteamericano y europeo que encarnó estos desarrollos.

muchas plataformas “sobre” internet. Al contrario, “anonimato” se asocia a objetivos oscuros, a doble intención, a suplantación de identidad, a “avatar”. Por el contrario, las empresas lucran con los datos personales sin grandes restricciones legales e, incluso, sin el consentimiento ni conocimiento de usuaries de las plataformas. Pero aun cuando se solicita explícitamente información personal que puede ser usada para lucrar, les usuaries aceptan sin demasiada reticencia. ¿Cómo ha sido posible este cambio? ¿Qué es lo que ha cambiado? Pues, todo. Les usuaries no son les mismas, las plataformas no son las mismas, las empresas no son las mismas, los Estados no son los mismos, las sociedades han cambiado y el mundo en su conjunto también. Sin embargo, ese mito fundacional de una suerte de “Internet” como espacio de libertad sigue vigente y opera como forma de legitimar el usufructo privado y del control político de la subjetividad.

Los vínculos que se establecen sobre esta manifestación de la compleja trama de intereses humanos, son herederos de las prácticas de ese largo período que va desde la segunda postguerra hasta la caída del muro de Berlín. En el medio de ese largo período, aparece algo diferente, una aceleración y un énfasis: un subproceso de cambios completos que combina redistribución de excedentes petroleros (la llamada “crisis del petróleo”), con la ascensión de una nueva forma de concebir la producción/distribución capitalista, a través de la reforma de los criterios de centralización de la administración de procesos a partir de técnicas y tecnologías: la tecno-administración (la llamada “revolución tecnológica”), de donde sale ni más ni menos que el “*interneting*”. En un célebre discurso de apertura de la bolsa

de Nueva York en 1972, se llamaba a “trabajar más inteligentemente”, dando origen tanto a la expansión del método *just on time* del que hablaba Benjamín Coriat, el célebre autor de *El taller y el cronómetro* (1993).

Pero además, estas tecnologías son herederas de los fines y climas generados a posteriori del derrumbe del bloque socialista: el ascenso de un nuevo liberalismo y conservadurismo, que imprimió nuevos viejos valores, reestructuró los alcances del Estado y eliminó restricciones al flujo de capitales y concentración de la propiedad. La onda expansiva de ese movimiento de reforma al interior del capitalismo, tiene aún hoy una vigencia inusitada que propone, sin lugar a dudas, eliminar cualquier vestigio de Estado de Bienestar, pero ese tema es otro tema.

En lo que se refiere a la tecnología, el giro operado fue mayúsculo y tuvo características cuyo impacto aún hoy sigue el mismo curso. Específicamente, el fenómeno que en su momento se llamó “*convergencia*” y que consistió en la concentración de toda la cadena productiva tecnológica en grandes conglomerados económicos. Que abarcan toda la industria cultural, desde la producción de contenidos, los satélites y los medios de distribución de esos contenidos y la tecnología necesaria para la reproducción de esos contenidos. Durante los años noventa, la compra y fusión acelerada de empresas de *software*, de *hardware*, de productoras de noticias, de señales de radio y televisión y de diarios, constituyeron oligopolios<sup>13</sup> que abarcaban cada uno de los

---

<sup>13</sup> La Ley de Telecomunicaciones de 1996, que redujo considerablemente las competencias de la Comisión Federal de Comunicaciones en su tarea de regulación de

aspectos de la producción, comercialización y control de lo que se ve, se lee y se escucha. Tienen los fierros, las ideas y las leyes. Secretismo y “libertad de mercado”: ¿qué puede salir mal? Más aún, con la expansión de la frontera tecnológica “hacia adentro”: la aparición de los “*smartphone*” en 2010, que multiplicaron los tiempos de exposición a las pantallas.

A modo de síntesis: durante los años setenta, se interconectan las máquinas. Durante los noventa, se generaliza su uso a través de la privatización de los fines y, a partir del 2010, se expande la frontera hacia adentro. A pesar de esas transformaciones de fuste y larga data que se entraman en los eventos históricos más representativos del siglo XX, hay muy poca “responsabilidad” en la generalización de la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza. Muy por el contrario, pandemia mediante, el salto hacia las plataformas de mediación fue visto como imprescindible y una responsabilidad social ineludible. La replicación de los mitos de origen del *interneting*, vuelven una y otra vez como un perro mañoso en busca de comida con poca densidad en las justificaciones y cero preocupaciones por las implicancias, tanto en términos de integridad del proceso pedagógico, como de penetración de los criterios de mercantilización sobre la educación superior. Algunas de estas temáticas serán abordadas

---

fusiones y adquisiciones de las empresas, cuya sección 230 hace nada, Trump quiso modificar para apretar a los “*big five*”. De acuerdo con esa sección, las empresas de Internet están exentas de responsabilidad por el material que los usuarios publican en sus redes. Gracias Agustina Lassi por esta nota al pie.

en otros capítulos de este libro. Reforcemos aquí la deriva sobre el impacto del contexto digital sobre la enseñanza.

## **Ecosistema digital en la enseñanza**

Vistos desde esta perspectiva, los debates de los tecnólogos de la década del setenta sobre la defensa de la privacidad y la regulación de la actividad económica, no eran fútiles, sino que avizoraban las nuevas políticas de utilización y comercialización de los datos personales, que han devenido en una nueva forma de explotación: la de la subjetividad como medio de extracción económica y la conquista de la subjetividad como acción política central. Lo que Couldry y Mejías (2023), llaman la “colonización de los datos”: la transformación o monetización de aspectos de la conducta humana en algo a ser explotado por las nuevas “compañías de Indias”.

Este es el ecosistema general en el que se desarrolla la educación virtual. Generalización casi rayana en lo eufemístico: hay virtualidades y virtualidades. En universidades de elites, caras, un *drone* sobrevuela el aula y toma al hablante mientras la mitad del curso (en sus hogares) se visualiza en una pantalla gigante para los estudiantes que, *in situ*, cuentan con *tablets* para diversas interacciones. El pizarrón es electrónico y digitaliza en tiempo real la escritura del docente y permite otras herramientas audiovisuales. Aun así, los ricos siguen prefiriendo la educación presencial, el trato personalizado, el seguimiento de las necesidades cognitivas de sus hijos, la posibilidad de acuerdos con las instituciones y, sobre todas las cosas, el valor que tiene la capacidad de tejer redes interpersonales con otros padres/madres,

que aporta proyección a la inserción social de sus hijos. Por otro lado, hay una educación virtual centrada solo en celulares, que no son precisamente de última generación, con planes de datos de corta duración. Celulares compartidos, en el caso de que sean madres las estudiantes y tengan hijos que estén escolarizados, también virtualmente. Docentes que le hablan a pantallas vacías y logran poca interacción y poca productividad grupal. Hoy, ya se pueden contar tres cohortes completas que jamás pisaron los establecimientos educativos, lo que suele representar poco menos de la mitad del total de estudiantes matriculados.

Aquellas voces que enarbolan la idea de que la educación virtual es “para pobres” (baja inversión en tiempo por estudiante), no yerran. Pero, además de esta diferencia, el ecosistema tecnológico tensiona las ambiciones pedagógicas *per se*. La forma de abordarlo es lo que se puede llamar “el monstruo de tres cabezas”, que define y gobierna los ecosistemas digitales donde transcurre la educación tecnológicamente mediada. ¿Es para tanto?

Se podría también aducir aquí algo positivo sobre los entornos propios que la educación superior ha desarrollado sobre todo en estos últimos veinte años. Desde la instalación de la primera red troncal en Argentina, administrada por las universidades nacionales (la RIU, a mediados de los años noventa), hasta el desarrollo de programas de administración de alumnos y de gestión de docentes (los SIU) pasando, por supuesto, por el actual y enorme esfuerzo de adaptación de las plataformas *Moodle*, las universidades han tenido un gran protagonismo en la innovación tecnológica.

Sin embargo, las limitaciones actuales de adaptación del *Moodle* tuvieron que ver con la lógica necesidad de almacenamiento que implica la virtualización: sea de manera sincrónica o asincrónica, la utilización del video como reemplazo de la interacción cuesta mucho en términos de infraestructura física. Y en este punto, no viene mal remarcar que las áreas de sistemas de cualquier universidad (o áreas de gestión pública) suelen estar tradicionalmente “por debajo” en términos de capacidad de recursos humanos y de inversión en equipamiento, de lo que se entiende como imprescindible para el funcionamiento de, ni más ni menos, que de “todo” (administración, vinculación, investigación, todo). Incluso, en este mismo punto vale hacer notar que las licencias de *software* suelen ser un tema complicado que no se soluciona mutando a los entornos de *software* libre (*open source*), que prometen, inclusive, permitir desarrollos de soluciones y adaptaciones a necesidades corrientes.

Estas disquisiciones no se deben a una perspectiva *tecnofóbica*, sino que los presupuestos educativos suelen consumirse en salarios docentes. Pero aun sin que medie mala administración de recursos, es éste un problema madre que nos pone a merced de plataformas privadas de uso corriente, sobre servidores privados, accedidos a través de empresas privadas de provisión de internet (empresas multimediales muy concentradas). Tenemos algo personal, diría Serrat, con esas empresas. Porque proyectan sus fines sobre nuestras prácticas que terminan siendo funcionales. Las tres cabezas del monstruo que gobierna el ecosistema digital, delimitan el marco del contrato pedagógico.

## Primera cabeza

Las proveedoras de internet suelen ser parte de un conglomerado de empresas multimediales que, fundado a finales de la década del cincuenta, hoy forma parte del porfolio de fondos de inversión norteamericanos. Las acciones de estas empresas, desde la década del setenta hasta la fecha, están plagadas de ejemplos contrarios al “interés general” (si se nos permite el eufemismo *rousseauauneano*), y son definitivamente parte importante de un fenómeno global de constitución de actores políticos que influyen en la vida cotidiana y en las políticas públicas a partir de su capacidad de influir en el estado de ánimo e ideas de la población.

## Segunda cabeza

“*Path dependece*”, generada por *Hard* y *Software* únicos. En los últimos años, se ha acallado el malestar que supo manifestar un gran grupo de usuarios y programadores sobre el sistema operativo de Bill Gates. Si hubo algo de esnobismo en esos reclamos iniciales (por su intrincada relación con Macintosh), empero no dejaban de reflejar que el usuario de Windows tendía a estar cada vez menos emponderado con cada actualización. Especialmente desde Windows Vista hasta esta parte, lo que puede “personalizar” el usuario (actualizaciones, transferencia en tiempo real de información, uso de la información personal, relación con otros entornos, etc.), escapa a la vista y a la comprensión del usuario que hoy ni siquiera se preocupa por estas cuestiones: ya ha sido acostumbrado y adoctrinado que es “normal” desconocer los alcances que tiene la empresa Microsoft sobre lo que ocurre en cada terminal. Lo mismo, en lo que se refiere al paquete de Office: el usuario tiene la necesidad de

especializarse cada vez más si es que quiere usar “profesionalmente” el conjunto predeterminado de *software* que se considera parte del esquema productivo y de tecnoadministración, sobre todo, desde que estas empresas han decidido mutar sus interfaces hacia entornos “*touch screen*”, finalmente más acotados en opciones y menos dúctiles, intentando converger, en definitiva, con las plataformas portátiles celulares.

### **Tercera cabeza**

Dadas las deficiencias en términos de autonomía tecnológica, la virtualidad suele resolver los requerimientos pedagógicos mínimos (transmisión de contenidos vía audiovisual sincrónica o asincrónicamente) a través de plataformas (*APPs*) de uso difundido, que son precisamente las más cuestionadas. Las de Mark Zuckerberg, que hoy están en entredicho por la “filtración” de informes internos de la empresa que dan cuenta que, al menos una de sus plataformas (Instagram), genera graves problemas de autoestima en las adolescentes. La toxicidad de las “redes sociales” virtuales en general, está quedando cada vez más claro. Y cuando esto empieza a ser de dominio público “justo” se produce un “apagón” simultáneo en 45 países de las 3 plataformas más difundidas de la empresa de Zuckerberg, demostrando al menos que el control de la circulación de contenidos está centralizado porque cuenta por billones sus usuarios. Lo peor, sin embargo, es la sabida utilización política de la información personal que recogen<sup>14</sup> las plataformas de estas empresas. Los llamados

---

<sup>14</sup> Minan, procesan y formatean huellas digitales que vamos dejando sin saberlo (por ejemplo, tiempo de visualización de un video). Los datos que construyen a partir de esa

“algoritmos” (los ejércitos de ocupación de la subjetividad) son mecanismos (complejos, que se retroalimentan automáticamente) para agrupar perfiles según algún puñado de intereses/elecciones manifestadas/realizadas sobre estas plataformas. Con esos perfiles, se direccionan contenidos con mensajes que los refuerzan. Es evidente, que el mecanismo de politización en sí es el refuerzo de los prejuicios por la vía de la desinformación y mala información (información ausente o incompleta, las llamadas “noticias falsas” y “*false news*”) y la propagación de mensajes de odio. Sólo por el convencimiento de que la repulsión genera más interés que la reflexión (Arguete: 2023).

La supuesta responsabilidad de la empresa que debe responder a los reclamos de los usuarios cuando detectan un mensaje ofensivo apenas abarca el 5%, según los “*Facebook Papers*”, recientemente difundidos. Es decir, estas plataformas son verdaderas máquinas de construcción de sentido<sup>15</sup> disponibles al “mejor postor”. Evidentemente, ese “mejor postor” no persigue fines educativos tal como los concebimos en las universidades. Casi, nos atreveríamos a decir, es diametralmente su opuesto.

### **Palabras para el fin**

Ojalá que en el transcurso de la lectura del presente (si eso ocurre, supuesto lector), se haya logrado transmitir la inmensa

---

información, son a su vez transformados en perfiles que se venden al mejor postor en remates de audiencias “cautivas”, me explica Agustina Lassi.

<sup>15</sup> Dice Van Dijck, que la socialización tecnológicamente codificada convierte las actividades de las personas en fenómenos formales, gestionables y manipulables, lo cual permite a las plataformas influir en la cultura y producir *socialidad*. Es un problema epistémico y normativo, aporta Agustina Lassi.

complejidad por sobre la que se dan los procesos de virtualización en educación superior, restringiendo incluso la temática sólo al “ecosistema” tecnológico. Las condiciones de vida, la lectoescritura como problemática, las desigualdades en otras formas no han sido objeto del presente texto. Dada esta complejidad surge la pregunta: entonces, ¿qué hacer? Es claro que es un ecosistema distópico en lo económico y en lo político. Le da al “mercado”, a determinadas empresas, un poder sobre los procesos socioeducativos que no deberían tener. Y los mixtura con sus propios fines económicos y políticos, sin regulación ni intervención del Estado. Es el Estado, sin embargo, el que debe garantizar la educación pública, no sólo su acceso igualitario, sino también su pertinencia en términos de proyecto nacional. Hay una implícita intersección entre Estado y mercado en la virtualización, en perjuicio de la capacidad estatal de orientar los fines pedagógicos. ¿Es posible que el Estado reclame su independencia y reorganice la relación virtual con plataformas e infraestructura propias que puedan ser reguladas y coordinadas en términos de objetivos de país?

Con o sin pandemia, se trata de una meta muy ambiciosa, que algunos creerán inalcanzable, por cierto. Porque es el valor agregado (décadas de investigación e inversión) el que explica la capacidad de penetración de este modelo de negocios. Quizá, poder trabajar en alguna parte estratégica, como por ejemplo, el intento que se hizo en su momento con la Ley de Medios que intentó regular el monopolio del cable. Pero lo cierto, es que muy pocos países en el mundo (China, por ejemplo) han logrado revertir el atraso tecnológico y pasar al frente en su predominio.

Y aquí surge el problema de las dimensiones poblacionales. Dada la actual realidad tecnológica, resulta ilusorio pensar soluciones al respecto en países que no superen los cien millones de habitantes. Quizá, ese problema nos esté indicando una línea de investigación: nuevos desarrollos tecnológicos que permitan ampliar los márgenes de soberanía para pequeños Estados.

Pero no somos luditas. Y, sin embargo, hemos aquí renegando por el hecho que frente a la posibilidad de servir a la humanidad que debe tener la tecnología, se constata por el contrario mayores inequidades, problemas serios en términos de sociabilidad, negativo en términos de identidades y son desafíos constantes a las democracias, entre otras cosas. Desde el sur, la utopía tecnológica, liberadora, productiva y democratizante, no estaría funcionando. Y el mayor de los riesgos es que el sistema educativo termine siendo sólo funcional a las estrategias de control, desarrollo y comercialización de estos verdaderos gigantes mundiales. “Empoderar” (uso consciente y con-sentido de los datos personales) a les usuarios en este contexto, es al menos una tarea titánica.



### **3. Estados alterados: la virtualización de las prácticas educativas universitarias. De la excepción a la norma**

*Astor Massetti, Julián Dércoli y Nahue Luna*

#### **Introducción**

Toda historia es contada desde un punto de vista. El nuestro es el de docentes de una “universidad del bicentenario”, una forma de denominar a una entre un conjunto de universidades creadas cerca de la fecha de conmemoración de los 200 años de Argentina. Denominación que asume la especificidad de contribuir a un proyecto identitario nacional en clave inclusiva. Las universidades de “proximidad”, son en el sistema de educación superior argentino, una estrategia de expansión descentralizada de la matrícula universitaria que, además, impacta en el desarrollo social local. Una gran parte de las universidades del bicentenario se radicaron en la Provincia de Buenos Aires y, especialmente, en el conurbano bonaerense. Una región caracterizada por ser la más poblada del país, pero a la vez, con un déficit en el acceso a la educación superior universitaria pública y privada, ya sea por la dispersión geográfica y/o por características socioeconómicas de la población.

Nuestra historia se narra desde el punto de vista del segundo cordón del conurbano bonaerense. Desde ahí vimos cómo la política de aislamiento, cuyo objetivo era reducir la proliferación

del COVID-19, obligó a abandonar la dimensión física de los espacios de encuentro y tertulia, de producción de saberes y disputas, de transferencia afectiva, lugares queridos, habituales, sufridos, construidos durante una década de trabajo. Espacios habitados por la convicción que esa identidad de una nación que quiere hacer lugar a cada una y cada uno de sus habitantes en un futuro común a través de la educación. Y desde ahí, tuvimos que construir nuestra versión de la “educación remota de emergencia” cuando ese virus sospechado finalmente llegó y dominó el centro de la escena mundial.

Tuvimos nuestra versión en la respuesta nacional del sistema educativo para adecuar la continuidad pedagógica bajo los regímenes primero de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio y luego el Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio. Que, fundamentalmente, estipulaba la reconversión hacia la modalidad “a distancia” de todos los niveles educativos desde abril del 2020 hasta... bueno, el fin no es tan tajante, pues hasta hoy, persisten elementos de aquella virtualización. Si usted que lee este capítulo es humano, entiende de lo que se trató la reconversión de la modalidad de dictado en cualquiera de los niveles educativos. Quizá, no se haya detenido a pensar que fue un verdadero parteaguas para la educación superior, por lo menos, desde acá, desde este, nuestro punto de vista.

Las universidades no sólo sobrevivieron a la pandemia, sino que cumplieron un rol importante en el sostenimiento de las trayectorias de muchos estudiantes que durante el aislamiento encontraron en la universidad un modo de seguir conectados, al

menos, virtualmente con otrxs. Sin embargo, muchas de las prácticas que nos permitieron sobrellevar la pandemia, quedaron instaladas hoy a pesar de que el contexto es otro. El mantenimiento de las prácticas educativas mediadas por plataformas digitales sea en reemplazo de la cursada física, sea como forma de estructurar actividades “autoadministradas” (para bajar la carga horaria de cursada o como complemento), no se explica ya por la emergencia epidemiológica ni por una “evidente” mejora del proceso educativo.

La virtualización tiene aspectos negativos, por ejemplo, la fragmentación de los vínculos sociales, el desaliento a la participación política, la agudización de los aspectos más burocráticos e instrumentalistas del proceso educativo, la introducción de una nueva desigualdad en función del acceso a bienes tecnológicos y conectividad. Ahora bien, también hay aspectos positivos: la virtualidad produce una mayor autonomía de los estudiantes, se han simplificado procesos burocráticos, se da la incorporación de tecnología al proceso y, con ello, la potencialidad de generar una crítica sobre su uso. En este capítulo, nos proponemos repasar estos elementos para analizarlos en una perspectiva que aporte en las ineludibles discusiones universitarias actuales al respecto.

### **Ventajas y desventajas de la virtualización**

Las metodologías de enseñanza mediadas o conducidas a través y con la tecnología han adoptado a partir de la pandemia un protagonismo único. El uso de materiales proyectados (filminas y *power point*) durante una clase no son metodologías nuevas que

incluyen debates sobre la forma en la que se estructura la circulación del conocimiento. El “docente *power point*” era hasta hace unos años, un modelo de docencia basado en una rígida estructura del discurso en clase que, guiado por los tiempos de relato de la sucesión de las diapositivas, con el aula a oscuras y en general con los docentes de espaldas al curso (mirando lo proyectado). Las ventajas de este modelo docente aluden más a la forma en la que se reproduce la docencia como medio de sustento. Un “*power point*” bien hecho, asegura la reproductividad de una clase en varias ocasiones si se tiene más de una comisión por cuatrimestre (incluso, en distintas universidades y niveles de grado y postgrado). Emula en cierta medida la figura de “clase magistral”, arquetípica del modelo universitario organizado en torno a la figura de la “cátedra”, en donde hay clases “teóricas” y “prácticas” que, en algunas disciplinas no se ajustan a diferencias funcionales, sino de jerarquías docentes. En el “teórico”, el “titular” de cátedra hace su exposición que refleja una preparación que puede ser repetida a lo largo de años. El “docente *power point*” es (era al menos) un producto del pluriempleo que emerge de las oportunidades y estructuración del sistema universitario posterior a la crisis derivada de la salida de la convertibilidad. La clase “de cara” al curso, en diálogo permanente y como construcción de un discurso polifónico menos estructurado y más “horizontal”, es “mejor” vista desde la experiencia de una docencia universitaria artesanal derivada del conocimiento de una población estudiantil proveniente de experiencias o trayectorias discontinuas en la escuela media.

Si esa apoyatura técnica tuvo algún viso de crítica o al menos convivió con otros modelos pedagógicos, como una suerte de inmensa e invisible discusión sobre la mejor aproximación pedagógica a la población contemporánea, hoy no tiene contrapesos. Hoy, persisten en nuestras prácticas dimensiones de la virtualidad incorporadas durante los meses de aislamiento. En otras palabras, la pandemia no fue un cruel y difícil paréntesis en nuestras vidas sino la forma que adoptó un proceso de transformaciones. Ya que terminada la amenaza del COVID-19, nuestras instituciones y sus prácticas no retornaron idénticas a febrero de 2020. La “educación remota de emergencia” nos obligó a incorporar un montón de herramientas que venían siendo trabajadas por la educación virtual, pero descontextualizadas y masificadas de manera forzosa para garantizar la continuidad pedagógica. Hoy en una coyuntura diferente, ¿por qué las sostenemos?

Se esgrimen múltiples argumentos para la continuidad de la centralidad de la mediación tecnológica en la organización de la práctica docente, muchos de ellos relacionados con discusiones que hace tiempo vienen dándose en el seno de la educación superior universitaria. Por ejemplo, la virtualidad como una forma de “modernizar” la formación o una forma de ampliar el acceso al sistema.

## **1. Sobre las modalidades de dictado**

En este apartado nos proponemos enumerar una serie de argumentos para sopesar los aspectos positivos y negativos de la incorporación de la tecnología al proceso educativo. Pero antes,

vaya una precisión terminológica que nos va a allanar el camino de la puesta en común del tema: el proceso llamado “educación remota de emergencia”, iniciado durante el 2020, se centró básicamente en el reemplazo “mecánico” de la clase “presencial” por la clase “virtual”. Las clases “virtuales”, básicamente consistían entonces en encuentros “en vivo” a través de plataformas de *streaming* como *Meet*, *Jitsi*, *Zoom*, u otras. Hubo cierto desconcierto sobre qué estándar habría que seguir y qué plataforma era la “mejor”. Lo cierto, es que cada docente experimentaba en base a lo que tenía al alcance de la mano y utilizaba la plataforma que le parecía mejor. Casi todas las plataformas ajustaron sus estrategias comerciales y la tendencia a, por ejemplo, limitar el uso de funciones, tiempo de conexión o cantidad de participantes fue liberada como “gancho” durante el pico de la pandemia (2021). En ese momento, frente a las limitaciones de recursos humanos y de infraestructura tecnológica (sobre todo en términos de ancho de banda de las universidades y de capacidad de almacenamiento), esa “caída” en plataformas comerciales trasnacionales fue definitivamente una opción necesaria.

Entonces, por un lado, tenemos que la “clase virtual” es una transmisión en tiempo real en la que participan estudiantes y docentes y en la que, al menos, se reproduce una exposición sobre una plataforma de *streaming*. A la salida de la pandemia empezó a explorarse la masificación del modelo de “aula híbrida”, que consistía en la participación en simultáneo de estudiantes de manera “presencial” y “virtual”. Requiriendo aulas preparadas para tal fin, docentes podrían transmitir e interactuar de manera remota al tiempo que se da una clase “presencial” con soporte

audiovisual. Es decir, la “hibridez” era la simultaneidad del formato “presencial” con el “virtual”. Por supuesto, que la inversión para tal mecánica es inmensa para una universidad promedio: equipamiento, software, conectividad y capacitación como capacidad a instalar. Lo que dificulta enormemente su masificación e incluso superar la etapa experimental. En ese contexto se resignifica la idea de “hibridez”: aparece la estrategia de alternancia entre clases “presenciales” y clases “virtuales”, repartiendo la carga horaria de cursada. Llegar a este “*miti y miti*”, explica el deterioro de la infraestructura universitaria luego de dos años de pandemia, una comprensión particular sobre los fenómenos de elasticidad y tasa de graduación y, también, cierta tendencia a sostener como irrevocable la mediación tecnológica. Sea como fuere, “clases híbridas” implican cosas distintas, pero todas asociadas a la carga horaria de cursada. Por un lado, pueden adoptarse estrategias de sucesión virtual/presencial diferentes. Por ejemplo, que la modalidad de dictado de clases alterne semanalmente. O, que la alternancia se dé dentro de la misma semana.

Pero, además, “hibridez” tiende a ser resignificado a partir de la homologación de la idea de “sincronía” con la de “presencialidad”: clases en tiempo real como fuere. Que recupera el sentido original que tuvo desde sus inicios la idea de “educación a distancia”: clases que dependen en gran medida de la capacidad de los estudiantes de auto-suministrarse los contenidos. Esos contenidos pueden tener varios formatos (textos, material interactivo, audiovisual, etc.) que son accesibles por diversos medios remotos (desde el más precario cuadernillo impreso que se hace llegar a los estudiantes,

pasando por la transmisión televisiva hasta el conjunto de plataformas que hoy se tienen sobre internet). La recuperación de la experiencia de la educación a distancia fue gradual y casi contemporánea a la salida de la pandemia que, como vimos, por reflejo tendió a emular los espacios áulicos en las redes. El desarrollo y expansión de *Moodle* como estándar en educación superior, la idea de trazabilidad y de colocar en el centro de la discusión metas de ajuste de la duración de las carreras, sirve como idea fuerza que empuja hacia un nuevo tipo de hibridez donde la carga horaria<sup>16</sup> se divide entre clases “sincrónicas” (presenciales o virtuales) y actividades “asincrónicas”, auto-administradas.

---

<sup>16</sup> De esta manera, si una materia de 48 horas semanales de duración implicaba una carga horaria de 4 horas semanales de cursada, ahora se divide en 2 horas semanales de cursada, sea virtual o presencial y 2 horas semanales en donde los estudiantes deben realizar actividades en el “campus” (*moodle*), o sea, “tarea”. O sea, distinguiendo “horas frente a curso” de “horas auto-administradas”. La discusión de fondo remite al diagnóstico de que la elasticidad de las cohortes explica la baja tasa de graduación. La elasticidad sería un efecto no deseado de la duración teórica de las carreras que, según ahora se consensua, no computa las horas destinadas al estudio y resolución de labores asociadas a la cursada. Es decir, se entiende que las horas dedicadas al estudio deben ser computadas para comprender la “velocidad real” de una trayectoria socioeducativa. Hay cierta tendencia a recalcular la carga horaria total de las carreras universitarias, incluyendo ese tiempo “invisible” de trabajo post-cursada. Lo que no queda claro del todo es si la duración de las carreras será ampliada como forma de “anunciar” el esfuerzo que implica, o si se tiende a una reducción de la carga horaria y compresión de contenidos (y esto es algo que hemos discutido con profundidad en el Observatorio de Educación Superior de la UNAJ y ha quedado plasmado en Massetti, Astor y Morales, Daniela (Comp.) (2023). “Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la Universidad”, Observatorio de Educación Superior, Documento de Trabajo N° 2, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela).

## **2. Bueno, barato y democrático**

En ocasiones, se sostiene que las modalidades virtuales, híbridas o a distancia permiten reducir costos económicos en términos de transporte y mayor flexibilidad horaria en los formatos asincrónicos. Estos aspectos son presentados como elementos positivos, pues implican una “facilidad” para aquellos estudiantes con obligaciones laborales o familiares, o quienes atraviesan situaciones económicas complicadas. Planteado así, la incorporación de tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje contiene aspectos democratizantes, ya que posibilita trayectorias socioeducativas más diversas. Sin embargo, este punto debe ser matizado, puesto que deja de lado la inversión económica que significa el acceso a dispositivos electrónicos y conectividad. O sea, que este argumento desconoce cómo impactaría en el proceso educativo la desigualdad que se manifiesta en el acceso a los bienes tecnológicos. A su vez, suponer la igualdad en el acceso deja de lado otros aspectos fundamentales, por caso, dónde y cuáles son las condiciones físicas en la que ese estudiante se conecta. Si bien, no podemos menospreciar el potencial que la tecnología tiene en democratizar el acceso a la información, tampoco lo romantizamos. Y no podemos dejar de mencionar que esas perspectivas suponen un sujeto “ideal”, en términos económicos sociales, que no se “ajusta” necesariamente a los perfiles que acceden hoy a la universidad, producto del proceso de ampliación de la educación superior que se inició en 2010. Es decir, se corre el riesgo de construir un perfil de estudiante en el que sólo encaje un segmento de la población en condiciones socioeconómicas muy favorables. En este sentido, también se destaca que la

democratización de la educación superior es un proceso que no solamente puede ser reducido a la dimensión económica y/o material –por ejemplo, accesibilidad, cercanía–, sino que debe entender a éstas, formando parte de una realidad múltiple en la que los hábitos y herencias juegan un rol fundamental en la perpetuación de esa desigualdad.

### **3. El lado B: cosificación e individualización**

Más allá de los aspectos mencionados antes, creemos que es necesaria una reflexión crítica acerca de la visión instrumental del proceso pedagógico a la que nos induce la mediación tecnológica. No es menor afirmar que la educación virtual modifica no sólo los modos de relación de los sujetos con la universidad, sino fundamentalmente, las subjetividades, los cuerpos y los modos de concebirse en relación a ellas.

En particular, vemos con preocupación que la virtualización de prácticas educativas tiende a resaltar los aspectos más burocráticos del proceso educativo, relegando las relaciones sociales, los vínculos y perdiendo dimensiones humanas, antes centrales en la formación de las trayectorias universitarias. Operando una suerte de cosificación del sujeto del conocimiento que, sólo tendría valor en términos de receptor de un proceso “objetivo” (objetivante) de transmisión de saberes. La transmisión de saberes se objetiviza, cuando nos alejamos de la factibilidad del conocimiento, que es siempre una producción colectiva que se actualiza permanentemente imbricando “datos” con afectos. Si se produce un “efecto túnel”, a través del cual reducimos la experiencia universitaria al mandato de reproducción de profesiones, estamos

simplemente condenando a la formación al fracaso: las profesiones evolucionan y las formaciones deben ser dialógicas con los cambios sociales que esto implica. El conocimiento es un valor tanto como un proceso. Como valor humano históricamente constituido, implica el reconocimiento de su historicidad y de su papel trascendente (al menos, que va más allá de la coyuntura). Eso se hace inaccesible al estudiante cosificado. Es un estudiante privado de educación, al que sólo le resta esperar un “buen entrenamiento”.

Desde una visión instrumentalista, podríamos pensar que la virtualización de las prácticas pedagógicas nos ahorra tiempo y dinero y que, por lo tanto, resulta una ganancia. ¿Pero qué perdemos en el camino? En las clases virtuales las relaciones sociales se encuentran mediadas por dispositivos tecnológicos que “filtran” (diluyen) sensaciones, vínculos, cercanía, dejando por fuera y en aislamiento los cuerpos, los afectos, los encuentros. Los intervalos, el café, los mates, los diálogos, las discusiones políticas no entran en la pantalla. No forman parte de estos nuevos formatos y quiebran, de este modo, una dinámica clave en la universidad. En nuestro paso por las instituciones universitarias no sólo aprendemos contenido teórico, sino que construimos modos de ver el mundo, aprendemos de participación política y construimos relaciones que muchas veces son claves en nuestras trayectorias de vida. Y esos aprendizajes son colectivos y se dan con otrxs. Nunca en soledad.

La mediación tecnológica de las prácticas pedagógicas rompe además el vínculo tradicional estudiante-docente y nos obliga a

repensar nuevos contratos pedagógicos, mientras que propicia o profundiza la idea de un individuo que aprende, se forma y egresa en soledad y por mérito propio. En este punto, existe un riesgo mayor: la individualización del tránsito por la universidad y la consecuente profundización de la fragmentación social. Esto es un problema para quienes apostamos a una concepción del derecho a la universidad y al conocimiento como derecho colectivo. Entendemos que nadie se egresa en soledad y que las relaciones sociales son claves en el sostenimiento de las trayectorias de las clases populares en la universidad y que, por lo tanto, la virtualidad sólo es sostenible si la entendemos como parte de una currícula que tienda hacia la presencialidad de las prácticas pedagógicas desde una visión más humana de la educación.

#### **4. Institución educativa en tiempos fragmentados y segmentados**

Una vez más, la pandemia no fue un paréntesis: la vida después se afectó, las rutinas, los modos de habitar el barrio, los modos de gestionar la vida, de vincularnos y de crear relaciones se transformaron. La fragmentación social, el microclima de grupo, que ya viene siendo un tema desde el momento que las redes sociales adquirieron centralidad en nuestras vidas, se magnificaron como problemas tras la pandemia. Pero también, actividades que venían dialogando con estas nuevas herramientas se vieron totalmente subordinadas a la lógica del algoritmo, de las redes. Según investigadorxs de la UNQ, Aruguete y Calvo (2023), los algoritmos funcionan extremando las opciones que tomamos, simplificando nuestras elecciones y tendiendo siempre a la polarización. La lógica es, cuanto más indigne mejor, porque la

indignación “activa” comportamiento de redes (se usan más). La fragmentación social bajo el gobierno invisible de las redes, adquiere tonos y ribetes *kafkianos* que nos hacen preguntarnos si la advertencia de Goya sobre los monstruos de la razón, en pleno iluminismo, no debería haber sido atendida. Las representaciones institucionales y los pilares comunes que constituyen la vida democrática, son debilitados por el percutir constante de la lógica centrífuga del algoritmo.

Además, como desarrolla Dubet (2023), la sociedad en la que vivimos complementa la fragmentación social con lo que él llama “régimen de desigualdad solitaria”: la segmentación de las formas de inequidad que corresponda a la desestructuración de la sociedad salarial. Fragmentación y segmentación, como fenómenos complementarios sobre una base de creciente polarización: ¿qué puede *malir sal?*

La pandemia modificó profundamente los modos de vivir los territorios y de habitar la universidad y más allá del hecho loable de acompañar a la población durante el confinamiento, no se han logrado incorporar ningún tipo de medida ni paliativa ni anticíclica para este proceso de fragmentación social, segmentación de las desigualdades y polarización de las creencias. Ahora, también es interesante entender aspectos positivos en la modernización de la gestión, por caso, la universidad. Se desplegó un conjunto de dispositivos para llevar adelante la virtualización de trámites a través de portales o de vías virtuales de comunicación. Se profundizó la digitalización en pos antes que nada, de reducir el consumo de papel y tinta lo más posible e,

incluso, en algunos casos, modernizando la forma de circulación de expedientes.<sup>17</sup> Es decir, pre pandemia la mayoría de esos trámites, como realizar una inscripción o tramitar una beca se realizaban de forma presencial. La pandemia aceleró los tiempos en que esa burocracia se transiciona a digital. Con éxitos rotundos en lo que se refiere, por ejemplo, a la tramitación de los títulos. La “eficiencia” asociada a la eliminación de “agentes” y su reemplazo por procesos digitales, aunque con efectos deseables, no deja de ser parte de lo que constituye el contexto actual.

## Palabras finales

El sistema universitario es centenario. Una anécdota que le contaron una vez a alguien: el rector de Oxford le comenta a un rector argentino que lo visitaba: *“La universidad se fundó en 1096, no creo que haya ninguna posibilidad que me equivoque lo suficiente como para ponerla en riesgo”*. La Universidad Nacional de Córdoba se fundó en 1613, 200 años antes de la Revolución de Mayo. Son instituciones resilientes, y que tienen inercias de gran alcance. Pocas veces se ven en una posición tal que las transformaciones de la época diriman las líneas de larga duración que constituyen la institucionalización de las diferencias y tensiones. En Argentina, con 400 años de historia, el sistema de educación superior tuvo por lo menos 3 grandes transformaciones o “reformas” que se reconocen por todos los actores: el proceso reformista de 1918

---

<sup>17</sup> La generalización de sistemas como el SODOKU, abrió la puerta a un proceso de transformación de gestión del sistema universitario anclado en el siglo XIX y muy enamorado de los simbolismos que entrañan ciertos procesos. En buena hora. De todas maneras, sería interesante analizar si la forma en la que “circula” digitalmente un expediente es muy distinta a el pase de “escritorio a escritorio” más tradicional. Quedará para otra ocasión.

(que se esparció por todo el continente), la gratuidad de la enseñanza plasmada en la constitución de 1949, y el proceso de expansión-descentralización de las universidades que inició en 1990. Un cuarto proceso reformista, se podría syndicar sin mucho problema si recuperamos la idea que las 12 universidades creadas a partir del 2008, constituyen un hecho particular: las “universidades del bicentenario” como una expansión más ambiciosa en términos de perfiles y rasgos identitarios.

También ha habido períodos de retroceso, generalmente producidos durante la interrupción de la vida democrática: persecuciones, purgas, cierres de carreras, desaparición de universidades provinciales, etc. Pero la tendencia general de la universidad, como un espacio de producción y reproducción de conocimientos, mantuvo su gesta histórica y recuperó la oportunidad de servir al desarrollo nacional. Hoy, no sabemos a ciencia cierta si es este un quinto proceso reformista que combina nuevos paradigmas pedagógicos con criterios mercantilistas y que desafiará la trayectoria de la educación superior nacional, transformándola en vaya a saber qué. O si, por el contrario, se trata de un interregno regresivo en el cual una contra-reforma (“backlash” institucional), hace frente al concepto de universidad pública, gratuita, inclusiva, de calidad, pertinente y feminista que emerge del proceso de expansión de las últimas dos décadas. No puede negarse que la “educación remota de emergencia” se dio en ese contexto. Que gran parte de las discusiones y decisiones actuales respecto a cambios procedimentales, conceptuales y de formato en la educación superior son contemporáneas a una época de la humanidad que puede caracterizarse de la manera que

se desee, menos como una nuevo “siglo de las luces”. La avanzada de la industria cultural, de los gigantes de las TIC’s, de la industria del silicio, de la “colonización de la vida humana por parte de los datos” (Couldry y Mejías: 2024), la mercantilización de la educación superior y la avanzada del “conservadurismo radical” (Strobl: 2022), son el contexto que impregna y sobre el cual operan las transformaciones en la educación superior.

Un último aspecto a señalar, refiere a cómo la mediación tecnológica impone a los universitarios una lógica de la hiperproductividad, que deja de lado la pregunta por el sentido, la reflexión por la pertinencia. La introducción en el mundo académico de herramientas de medición de la productividad individual mediante publicaciones, por ejemplo, es una discusión que lleva décadas. Hoy, con la proliferación de plataformas esto se maximiza y surge el imperativo de mostrarse activo publicando, discutiendo, interviniendo, “traduciendo” al mundo de redes, etc. A su vez, la tecnología habilita el “*multitasking*”: mientras manejo, veo el video, mientras cocino, etc. Esta lógica de la hiperproductividad, de la “sociedad del cansancio” (Byung-Chul: 2022), no sabemos adónde nos conduce. El espacio educativo no debería ser medido con una escala distinta a la de la productividad, y eso no requiere una forma específica de habitarlo, de predisponerse a estar ahí.

La pregunta que disparó estas líneas fue la de pensar si vale la pena transformar el formato de la educación universitaria desde argumentos económicos, instrumentales o tecnocráticos, modificando la universidad como lugar de creación de redes,

subjetividades, prácticas políticas, etc. Es decir, en detrimento de la universidad como experiencia común, como experiencia política y formadora de ciudadanos libres.



**SEGUNDA PARTE:  
(INVESTIGACIONES)  
TRAYECTORIAS Y DERIVAS**



## **4. Las del barrio en la universidad: trayectorias de estudiantes mujeres en las universidades del conurbano bonaerense**

*Nahue Luna y Julia Lucas*

“Siempre traigo el barrio a la universidad.  
Y la universidad la llevo al barrio”

Un alto porcentaje de las y los estudiantes que llegan a las universidades situadas en el conurbano bonaerense, son la primera generación en sus familias en ingresar a la educación superior universitaria. La mayor parte de la población que ingresa son mujeres y, en sus trayectorias, atraviesan múltiples dificultades para sostenerlas. Entre ellas, se encuentran aquellas relacionadas con responsabilidades antes vinculadas con el mundo “privado”: la crianza de los hijos, el trabajo en el hogar, entre otras. En su tránsito por la universidad, estas estudiantes se apropian, resignifican y construyen estrategias y sentidos individuales y colectivos que les permiten sostener sus trayectorias y, en muchos casos, llegar a graduarse. Estas estudiantes además son portadoras de saberes no siempre tenidos en cuenta ni valorados por la academia.

En el presente artículo pretendemos repasar algunos hitos y escollos en el acceso de las clases populares y, particularmente, de las mujeres a la universidad en nuestro país y específicamente en el conurbano bonaerense. Nos interesa pensar en las

particularidades de las trayectorias de las estudiantes de la carrera de Trabajo Social en la UNAJ, una carrera feminizada. En estas líneas revisaremos también los modos en que la universidad constituye un hito en la vida de estas estudiantes y de sus familias, modificando de diversas maneras sus trayectorias de vida. Asimismo, en el momento de publicación de este artículo, que forma parte de un diálogo colectivo más amplio en el marco del Observatorio de Educación Superior, las universidades son blanco de un conflicto por el presupuesto que representa una discusión histórica por el derecho a la educación superior para las clases populares, y para las feminidades. Sujetos insurrectos en la universidad. Estas líneas, pretenden ser un aporte en esa discusión, en la que señalamos la importancia del Estado como garante de esos derechos.

### **La UNAJ como escenario**

Las denominadas “nuevas universidades del conurbano”,<sup>18</sup> o también denominadas “universidades del bicentenario”, despiertan interés por tratarse de instituciones que vehiculizan el acceso a la educación superior de los sectores populares en Argentina, de manera masiva atendiendo a una demanda histórica en la región.

En diciembre del año 2009, se promulgan una serie de leyes que

---

<sup>18</sup> El denominado “conurbano bonaerense”, es el territorio de los partidos de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, que se encuentran cercanos a la Ciudad de Buenos Aires, que pueden estar contiguos o no. En orden de distancia o cercanía a ella, se clasifican en 1°, 2°, 3° cordón. Fuente: <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/folleto%20gba.pdf>.

suministran el marco legal para la creación y puesta en marcha de nuevas universidades en el conurbano bonaerense: la UNAJ, la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), entre otras.<sup>19</sup> En este sentido, Chiroleu (2017) sostiene: “El sistema universitario se expandió especialmente a partir de 2007, durante las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner, cuando se crean 18 universidades nacionales, 8 de las cuales se asientan en el conurbano de Buenos Aires, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales” (p. 71). Y agrega: “Es de resaltar que, en poco más de dos décadas, se crean 29 de las 56 universidades nacionales que existen actualmente, lo que implica una «ampliación de la frontera universitaria» y la territorialización de muchas de estas instituciones en busca de una mayor conexión con las necesidades y reclamos del ámbito en el que se fundan” (p. 71).

En el proceso de creación masiva de universidades del conurbano, podemos reconocer dos períodos. El primero, corresponde a la creación de universidades durante la década del noventa,<sup>20</sup> y un período posterior, que es el que nos interesa, cuyo contexto corresponde a los últimos años de los gobiernos kirchneristas. Este período se caracterizó, según diversos autores, como de

---

<sup>19</sup> También se promulgan las leyes de creación de la Universidad Nacional de Moreno y de la Universidad Nacional del Oeste, en San Antonio de Padua.

<sup>20</sup> En este período se crean: Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de la Matanza, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. La Universidad Nacional de Lomas de Zamora fue creada en la década del setenta.

“apertura democrática” y de “ampliación de derechos” (Rinesi: 2015; Chiroleu: 2017). La educación se tornó un campo privilegiado de acción y de creación de políticas públicas, no sólo por el aumento creciente del presupuesto que se asignó,<sup>21</sup> sino porque se desplegaron políticas y una expansión del apoyo económico que marcaron una diferencia en el orden de prioridad en el que se la colocaba en épocas anteriores, generando un piso de bienestar para las clases populares que vehiculizó su acceso a la universidad.

Además de la creación del Plan de finalización de estudios primarios y secundarios (Plan FinEs), se avanzó en la implementación de programas de formación docente, de inclusión digital (Conectar igualdad), se construyeron escuelas y se creó el Plan Nacional de Lectura, se desarrollaron contenidos audiovisuales y dos canales de televisión con contenidos educativos (PAKA PAKA y Canal Encuentro). En ese período, se sancionó también como un hecho inédito, la ley de creación del Programa de Educación Sexual Integral (ESI, Ley N° 26150). Otro de los aspectos relevantes, fue la promulgación en el año 2006, de la Ley Nacional de Educación. Sumado a estas transformaciones, en materia de educación superior, se crearon mediante leyes las llamadas universidades del conurbano. Estas universidades nacieron, entonces, en un contexto histórico, social y político particular, un contexto de ampliación de derechos y de una mejora general del

---

<sup>21</sup> El porcentaje del PBI destinado a educación superior pasó del 3,64% en 2003 al 6,02% en 2010. En términos absolutos, pasó de 14.501 millones de pesos en 2003 a 89.924 millones de pesos en 2010, un 520% más. Fuente: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-157800-2010-11-30.html>.

nivel de vida de los sectores populares.

El 29 de diciembre del año 2009, el Congreso de la Nación promulgó la ley N° 26.576 para la creación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, con sede en el territorio de Florencio Varela. En el primer ciclo lectivo, se inscribieron 3046 ingresantes, superando ampliamente las expectativas. En el año 2012, se inauguró la sede en los ex Laboratorios YPF, sobre la Avenida Calchaquí, y el número de inscriptos alcanzó los 5200.

Los/las estudiantes que asisten a la UNAJ residen en Florencio Varela, Berazategui, Quilmes, Almirante Brown y en otros partidos vecinos, en un territorio distante de las principales ciudades como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o La Plata. La matrícula está compuesta en un 80% por estudiantes que son primera generación de universitarios en sus familias, siendo uno de los rasgos más característicos de estas universidades.

Según datos oficiales del área de estadísticas de la UNAJ,<sup>22</sup> en el año 2023 la universidad contó con 35.586 estudiantes regulares. Cifra que superó en más de diez veces la cantidad de inscriptos en el primer año. Casi el 40% reside en Florencia Varela, el 21% en Quilmes y el 20% en Berazategui. Un 9% en Almirante Brown y el resto en otras localidades cercanas (Avellaneda, La Plata, Lomas de Zamora, Lanús). El 75% de las/los estudiantes es primera generación de estudiantes de nivel superior en sus familias (sobre nivel de estudios de madre/padre).

---

<sup>22</sup> Fuente: Elaboración del Área de Estadísticas e Información Universitaria - DGAC - UNAJ, en base a información obtenida del SIU.

## **Las mujeres en la universidad**

El ingreso de las mujeres a la universidad como problemática no ha sido suficientemente explorado. A pesar de ello, podemos arriesgar que existe un cierto consenso en la historiografía, que coloca la asistencia masiva de las mujeres a la universidad recién en la década de 1960 (Buchbinder: 2010; Lorenzo: 2016; Palermo: 1998). Lo que constituye un ingreso masivo sumamente tardío al ejercicio del derecho a la educación superior, si lo comparamos con la ampliación del acceso a la universidad para la población en general.

Si bien algunas mujeres habían logrado acceder a ella, lo hicieron de forma excepcional, sorteando una serie de obstáculos, a través de artilugios legales y vacíos normativos, que no impedían explícitamente su ingreso. Las pocas privilegiadas que lograban acceder pertenecían a clases acomodadas, a linajes patricios de la Ciudad de Buenos Aires (Barrancos: 2019). El ingreso de las mujeres a la universidad fue el corolario de una lucha mayor por el reconocimiento de derechos civiles y políticos, que no se dio de una vez y que constituye un camino colectivo construido a lo largo de más de un siglo de historia. Desde la lucha por el sufragio universal, al derecho a la educación, se trató de un proceso a través del cual los feminismos fueron empujando y disputando los límites de lo establecido e imaginado para las mujeres en general, y para las mujeres de clases populares en particular.

Entendemos que el ingreso masivo de las mujeres de clases populares a las universidades del conurbano constituye un hito más dentro de ese proceso de subversión de los lugares sociales

establecidos para las feminidades, entendiendo que las trayectorias de las mujeres que se tomaron para este artículo pueden ser leídas dentro de ese proceso histórico de insurrección.

En este sentido, cabe señalar que según un informe del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (2020) durante el período 2018-2019, se verifica que, del total de estudiantes universitarios, la mayoría son mujeres, que son también las que más se inscriben en el nivel superior universitario para iniciar sus carreras y que son las que más egresan. No obstante, al realizar un análisis por tipo de carrera, se observa que en algunos campos disciplinares (especialmente en el de las ciencias aplicadas), la presencia de mujeres es aún escasa. La presencia de mujeres se destaca, especialmente, en áreas de salud y en las ciencias humanas, donde las egresadas mujeres de las carreras de grado representan el 77,1%.

Por eso, nos proponemos explorar algunos de los hechos que nos resultan fundamentales para comprender el acceso masivo de las mujeres a la universidad y la particular feminización de la matrícula que analizamos para el caso estudiado de la UNAJ. Las mujeres que entrevistamos para el presente artículo pertenecen a la llamada “primera generación” de estudiantes universitarias en sus familias, pero, además, portan trayectorias de militancia, participación política y religiosa. Son también protagonistas de los procesos dentro de sus territorios de pertenencia y, en muchos casos, dentro de la universidad. Por todo lo señalado, consideramos que las trayectorias de estas mujeres y su

visibilización constituyen un aporte en la construcción de universidades populares y con perspectiva de género.

### **La feminización de la matrícula**

Particularmente, en la carrera de Trabajo Social donde nos desempeñamos como docentes, asistimos a una feminización de la matrícula. La Licenciatura en Trabajo Social se sumó a la oferta académica de la UNAJ en el año 2014, para comenzar a cursarse en el período lectivo de 2015. Proponiendo la formación de profesionales comprometidos en mejorar la calidad de vida de la comunidad a partir de la ampliación de Derechos Humanos y Sociales, según información institucional de la UNAJ.

Una de las particularidades de la carrera es que su matrícula se compone mayoritariamente por mujeres: en el año 2016, el 91% de la matrícula era femenina, tendencia que se mantiene en la actualidad, según los últimos datos oficiales a los que hemos tenido acceso. Esto implica una serie de desafíos y particularidades: la mayoría de estas mujeres son responsables de las tareas de cuidado en sus familias, tanto de hijos/as como de familiares, hecho que afecta a sus trayectorias académicas (Morales: 2016). En otras carreras de la universidad, esta tendencia a la feminización se mantiene: es el caso de Enfermería, Kinesiología y Organización y asistencia de quirófanos.

En relación a las experiencias en primera persona, si pensamos en la inserción de las mujeres provenientes de sectores populares en la UNAJ, se evidencia un despliegue particular de estrategias que estas mujeres autodefinidas como madres, trabajadoras,

estudiantes, militantes y, en muchos casos, jefas de familia, en sus múltiples identidades han sabido construir para poder hacer frente al desafío de llegar, permanecer, avanzar y graduarse en la universidad.

En el contexto de pandemia, surgen como problemática las cuestiones asociadas al cuidado y al trabajo doméstico como actividades feminizadas. Esta problemática del desigual reparto de las tareas de cuidado, se traduce en obstáculos para las trayectorias de las estudiantes, teniendo en cuenta que el trabajo doméstico está “naturalmente” equiparado a la condición de ser mujer. Es decir, en el sentido común de nuestra sociedad patriarcal y sumamente desigual, está arraigada una construcción acrítica que enlaza el trabajo doméstico con la condición de ser mujer. En este sentido, estas mujeres estudiantes se encuentran frente al desafío de sobrevivir a un tiempo de sobre-exigencias, en un contexto en el que las desigualdades socioeconómicas y los mandatos sociales se exacerban. Las construcciones sociales que legitiman la desigualdad y las demandas sobre los cuerpos femeninos también se hicieron evidentes en el contexto de pandemia, en el que se agregó una vorágine de trabajo virtual o “teletrabajo”, que tuvo lugar en los hogares de estas estudiantes (Morales, Albornoz y Luna: 2021).

Estas exigencias se hacen más profundas entre las mujeres, quienes son las que además se ocupan del trabajo doméstico y las múltiples tareas de cuidado, casi privativamente. En medio de esta desigualdad histórica, otras desigualdades se suman. La vida de las mujeres estudiantes de la UNAJ en el conurbano bonaerense tiene

sus particularidades: no cuentan con un cómodo espacio para estudiar, ni con una computadora con una buena conexión a Internet. En la mayoría de los casos, se conectan a las clases desde el celular y comparten el dispositivo móvil con el resto de las personas que conviven en el hogar, además de no disponer de conexión a Internet o contar con datos móviles escasos. Las mujeres de la UNAJ, estudiantes, trabajadoras, madres, cuidadoras y, en muchos casos, militantes se encuentran frente al desafío de permanecer en la universidad en un contexto signado por múltiples desigualdades.

En el caso de la UNAJ, a partir del 2022, la universidad cuenta con la reciente creación de una Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos. La misma, es el resultado de un proceso recorrido en los últimos años, en los cuales se fueron consolidando programas, acciones e iniciativas cuyo objetivo fue transversalizar la perspectiva de género en la universidad, construir y propiciar una institución libre de violencias, y visibilizar las problemáticas, desafíos y desigualdades en la vida universitaria vinculadas al género.

También en 2015 se creó el Programa de Estudios de Género (PEG) de la UNAJ, que nuclea acciones de investigación y vinculación territorial, así como también impulsa diversas políticas universitarias con perspectiva de género. En ese marco, se elaboró asimismo el primer Protocolo de Actuación ante situaciones de violencia y/o discriminación por razones de género. Una normativa que acompañó la posibilidad de pensar esas transformaciones en la UNAJ. También, se crearon otras

normativas como la paridad de género en las listas electorales, la licencia por violencia de género para el personal docente, la creación de la comisión para la elaboración de una guía de lenguaje no sexista y la implementación de las capacitaciones en el marco de la Ley Micaela.

Como venimos señalando, el acceso de las mujeres a la educación superior constituye una conquista tardía en la historia del derecho a la educación universitaria y representa grandes desafíos para las instituciones y para las estudiantes.

Entendemos que la transversalización de la perspectiva de género que en los últimos años desde los feminismos hemos venido batallando por instalar en nuestras universidades, no se reduce a la creación de dispositivos o espacios aislados, sino que se trata de construir una nueva perspectiva, una nueva epistemología y un nuevo sentido que atraviese prácticas y discursos en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Y es un proceso que también involucra la indagación, la investigación y la construcción de conocimientos específicos. Asimismo, la defensa de la perspectiva de género como un marco desde el cual inscribir las trayectorias de las estudiantes de la UNAJ, entendiendo las desigualdades que las atraviesan, resulta fundamental en un contexto en el que la mirada de género es cuestionada desde diversos actores, específicamente desde la asunción del gobierno de Javier Milei. Recuperar la perspectiva de género, implica una apuesta teórico política por reconocer desigualdades históricas que condicionaron y condicionan las trayectorias de las mujeres estudiantes universitarias.

## **Las estudiantes de la UNAJ: mucho más que una primera generación**

En el marco de la investigación que venimos desarrollando desde el Observatorio de Educación Superior de la UNAJ, realizamos entrevistas a mujeres estudiantes de la universidad, de la carrera de Trabajo Social. En dichas entrevistas, aparecen algunos puntos en común que nos interesa señalar en relación a sus trayectorias de vida y educativas. En relación al concepto de trayectorias, cabe señalar siguiendo los aportes de Terigi y Briscioli (2020), que la misma nos permite revelar lo que se produce entre la interacción de los diversos contextos y los recorridos que van construyendo los sujetos.

Sus trayectorias implican otros saberes no siempre legitimados en la universidad: saber escuchar, “caminar el barrio”, organizar merenderos, comedores, medicamentos, “saber hacer” trámites, por ejemplo, saber relacionarse, conocer el territorio, entre otros.

Sostenemos que estas estudiantes llegan a la universidad trayendo con ellas, trayectorias y experiencias de vida que ponen en juego y que constituyen saberes y herramientas valiosas para transitar la vida universitaria. Creemos que el concepto de “primera generación” que aparece en los discursos que interpelan a las universidades del conurbano, invisibiliza otras potencias e identidades que portan las estudiantes que constituyen sujetos de interés de este artículo.

El relato de Celia nos interpela al respecto:

Cuando tenía 16 años arranqué en una capilla que está a dos cuadras de mi casa, se llama Nuestra Señora de Cacupé, arranqué ahí empecé confirmación, hice comunidad, di catequesis también, ya me alejé un poco de eso también, tuve una experiencia muy buena que es la carpa misionera que es una carpa que recorre los barrios, va por ejemplo, ponele, hace 15 carpas durante el año y en 15 barrios distintos, los más carenciados, durante 15 días, en el marco de recorrer el barrio, de poder llevar herramientas porque invisiblemente lleva esta herramienta de no te cerrés como Iglesia, abrite que hay gente afuera que necesita de vos, si vos crees en Dios, que ese Dios sea tu reflejo, que seas vos ese reflejo, la apertura, y conocí por ejemplo, fui a Villa Itatí, estuve en la Isla Maciel, después Varela me lo conocí por la carpa, porque eran 15 días de experiencia... compartir, y ahí vos vas reconociendo, no sé si hacer un juicio de valor sobre el que entienda realmente cuál es el mensaje de salir al barrio y encontrarte con esa otra persona y el que no lo sabe, porque hay una línea fina en todo eso, pero lo que dice es espectacular desde lo más humilde desde la pobreza misma, el poder compartir a esa persona y eso es algo que no puede ser, yo a veces garroneaba cuando era pibita y a mí me marcó la adolescencia eso, desde vivir en una familia clase media que nunca nos faltó de comer, vivimos bien, todo y no sabés compartir, una familia cerrada un tanto conservadora, un viejo peronista pero era todo de la puerta para adentro y nada más, y el otro que está ahí que

apenas le alcanza el mango, que no le alcanza el morfi,  
tomá un cacho de pan y tené y se me voló la cabeza.

En este relato, Celia rememora sus primeros años de experiencia territorial en la iglesia, que ella menciona como una “experiencia plena”, que la marcó para toda la vida. Y al preguntarle qué aprendió, ella señala:

¿Qué saberes? Y, el compartir fue lo primero que aprendí, vengo de cinco hermanos más, y mi familia que compartimos de la puerta para adentro pero no nos enseñaron, a luchar que no se enseña en la universidad, lo tenés que aprender en la vida y lo vas aprendiendo así, o escuchás o no escuchás y vas aprendiendo qué es bueno, callar la boca y escuchar al otro, observarlos, y esto de decir uff, ¿no? esto de compartir con el otro porque el otro también me enseña, lo que aprendés día a día de compartir con ese otro que es diferente, yo cuando empecé acá dije sí, lo vivo, lo sé, lo planteo, por eso la experiencia de las relaciones con las otras personas tiene que ver con esto.

Aprender a compartir, aprender a luchar, aprender a escuchar son saberes que se aprenden en el territorio y que se llevan a la vida universitaria. Frente a la pregunta: ¿Qué pensás...? ¿Qué saberes relevantes aprendiste vos en tu experiencia territorial? ¿Qué pensás...?, Melina señala:

Y... nada... como que nos metimos mucho en política, que era algo antes de la política, como que entendía nada, como que no hablaba, como que no... y aparte... eh... eh...

como que también entré cuando tenía 19 años... la vida, o sea... tuve el pibe a los 19 años en mi casa, una... o sea no... y empezamos a militar, a aprender de sindicalismo, meternos en política, ir a reuniones, fortalecer los conocimientos que tiene que ver con las leyes.

Caro, por su parte, agrega sobre su experiencia previa a la universidad que:

“no era importante mi laburo pero descubrí que me gustaba trabajar con el otro (...) salíamos a caminar mucho el barrio, cuando faltaban los chicos. Salíamos a buscar a los chicos que faltaban. Así empecé a entender el territorio, la familia, cada historia diferente”. Y agrega: “Aprendí principalmente que lo que aprendemos en los libros es una parte de la realidad porque, la verdad, la teoría es muy necesaria pero salir a caminar los barrios es algo muy importante”.

Lara tiene experiencia como militante de “La Cábora” y sobre la reflexión acerca de sus aprendizajes previos a la universidad expresa:

(...) considero de que... yo por lo menos considero que lo que siempre buscan los militantes es formarse políticamente y llegar a ser una especie de cuadro político para llegar a algún cargo de gestión. Pero considero también que el serlo tiene que ver también con la cuestión de conciencia social que se genera trabajando en los barrios y la formación académica. Que sin eso muchas

veces no... no llegás a resolver. No entender de que... no sé... de que las vacunas en el sistema de salud funcionan porque alguien lo estudió o esas cuestiones que van de la mano, en realidad. Tiene que ver con la política, pero tiene que ver con la formación profesional.

Y ante la pregunta: “De toda tu experiencia militante... de tu experiencia militante, ¿qué pensás que llevás a la universidad o que aportás en la universidad? ¿O qué te aporta a vos tu experiencia militante? Responde:

Y, en realidad ahora, creo que en muchas cosas. Que tiene que ver con esto... son un montón de conocimientos que capaz tenía como, no sé... hacer una entrevista; que lo vi en psicología, hacer una entrevista o una encuesta, ya lo había hecho anteriormente pero no lo sabía enmarcar en lo que es la formación profesional. Creo que desde ese lado, era como que tenía un montón de conocimientos, saber que no... Como por ejemplo, saber que no podés llevarle o solucionarle los problemas a una vecina que tuvo un temporal y se le llevó la casa. O sea, no tenés las herramientas, no tenés los materiales. Que la solución no es esa, no es llevarle los materiales de nuevo, sino que es profundizar eso. Y eso lo aprendí después, o sea... como que fue todo un proceso interesante, o sea, fue como que empecé al revés. Mi carrera la empecé al revés. Aprendí todo lo práctico... antes. Y lo teórico lo estoy aprendiendo ahora.

En este relato aparece una cuestión clave: profesionalizar un trabajo que ya hacían en el territorio de forma no remunerada, en la mayoría de los casos. Es decir, que traían una experiencia, un conocimiento fragmentado y asistemático, pero no por eso menos valioso, que en la universidad se organiza, se sistematiza, se teoriza y se legitima con el título. Por eso Lara afirma: “la verdad que yo creo que empezó todo al revés, o sea... aprendí la práctica antes que lo teórico”.

La universidad actúa como una institución legitimadora de los saberes que traen las estudiantes. Nos interesa, en este punto, dejar planteada la pregunta acerca de si se valoran esos conocimientos, si son tenidos en cuenta o si el concepto de “primera generación”, actúa como una marca, un velo que los invisibiliza.

A su vez, las entrevistadas señalan que llegar a la universidad implica en todos los casos, un punto de inflexión en la vida, un evento trascendente personal y familiar. Otra de las entrevistadas, Caro, dijo al respecto: “Después, a mí, como persona, me transformó mucho la universidad. Me hizo sentir que yo podía esperar algo diferente para mi vida”.

Aye, expresa al preguntarle si cree que la universidad marcó de algún modo su vida:

Sí, fue un antes y un después, o sea, fue totalmente un cambio radical. Como te digo, yo arranqué con mucho miedo, por una banda de cosas, encima que yo no me creía merecedora de todo eso, deseaba constantemente la

muerte, y hoy en día, no. Soy otra (...) soy otra persona. Miro la vida diferente”. Y agrega: “porque yo siento que ya gané. Con la gente, con la familia que me creé acá, con la carrera que también me enseñó un montón de cosas, y el día de mañana como profesional. No sé, como que me agarré de todo eso y lo construí. Y eso fue un cambio bastante, y eso se lo re contra debo a la Universidad. Si no, no sé qué sería de mi vida, seguiría siendo buena gente. Pero me seguirían pisando la cabeza, y no sería merecedora de esa realidad, sino que yo siento que este era mi lugar, yo tengo que estar acá. Y hay un montón de gente que está pasando por lo mismo, tiene que venir porque es algo mágico lo que pasa acá.

En el mismo sentido, cuando le preguntamos a Ofelia si se acuerda cómo fue el día que vino por primera vez a la universidad ella afirma: “Llegué y el primer día fue algo emocionante para mí. Es algo inexplicable”.

Estos relatos dan cuenta que acceder a la universidad constituye un proceso colectivo de transformación en sus biografías personales, pero también, familiares y barriales. Según Aye: “siento que a mí la familia, en lo mínimo de charlar en una mesa, familiar, de comida, un domingo; te preguntan: ¿Cómo te va yendo?, y ahí vas pasando el lleva y trae. Y hoy, nada, la próxima generación de mi familia, que serían mis primos; ya están pensando qué quieren estudiar después de que terminen la secundaria”.

Eve señala:

Después por un proceso de decir: «qué bueno lo que me está pasando. Puedo ver desde otro lugar muchas cosas. Puedo darle un ejemplo a mis hijos». Algo que me marcó muchísimo fue cuando una vecina me llama por teléfono, mi hijo había cenado con ellos, yo estaba en segundo año creo, todo ese revuelto que era mi vida en ese momento. Me dice: Te cuento lo que me acaba de decir tu hijo. Te cuento pero no le digas nada. Estábamos comiendo y le pregunté, cómo les iba a tus papás en el estudio, y él dice: Van bien, estoy muy orgullosos de ellos. Porque trabajan, se ocupan de nosotros y ellos siguen estudiando. Quiero seguir estudiando una carrera. Transitar una carrera universitaria es súper difícil cuando tenés muchas actividades de responsabilidad pero vos marcás la vida de otros. Porque decís «Ella puede. Yo también puedo».

La universidad en sus relatos, representa también una escalera para el ascenso social. Representa una oportunidad para cambiar realidades económicas sociales socioculturales y de género:

Lo veo al revés y se lo explico a mis hijos cuando ellos se enojan porque yo estoy todo el día con las fotocopias leyendo o estudiando les digo: Cuando tenga trabajo van a ver que vamos a vivir mejor, nos vamos a ir de vacaciones. A veces ya no sé cómo decirles (...) conocer tal o cual cosa, les voy a comprar esto o aquello. Pero me han dicho eso, he escuchado a mujeres decir que les quitábamos tiempo a los niños, a la familia.

Al preguntarle a Aye por sus expectativas cuando se reciba, ella afirma:

Primero, arrancar a trabajar. Siempre digo que, mi primer cobro, voy a hacer una re ollada de comida en mi casa. Después me gustaría alquilar algo. Que sea re artístico, tipo re hippie. Y después también me gustaría trabajar en territorio, hacer programas, poder articular con otras personas, con otros colegas.

De este modo, la universidad alberga a las estudiantes y a sus expectativas no sólo de ascenso social, sino la posibilidad de construir las vidas que sueñan, que muchas veces se traducen en deseos asociados a gozar de derechos básicos como el acceso a un trabajo digno, a una vivienda o a vacaciones pagas.

Las universidades del conurbano no sólo llegan como un cuestionamiento a la universidad como institución históricamente elitista, sino que son concebidas como la posibilidad de restituir derechos y de proyectar trayectorias de vida individuales, familiares y barriales más dignas. En un proceso colectivo de construcción de conocimientos, la universidad profesionaliza esos múltiples saberes y experiencias que las estudiantes fueron produciendo con otros en sus barrios.

### **Cuidados y género**

Como dificultades en la construcción de sus trayectorias, aparecen problemáticas de cuidado. Dichas problemáticas, constituyen una de las mayores desigualdades sociales traducidas en obstáculos

para la trayectoria en la universidad. Las construcciones sociales en torno a la feminización de las tareas de cuidado, legitiman la desigualdad y las demandas sobre los cuerpos femeninos. El contexto de pandemia, como señalamos, visibilizó los modos en que las múltiples exigencias recaen sobre los cuerpos feminizados, en un contexto en el que se superponían las cargas para las mujeres a partir del teletrabajo en el hogar (Morales, Albornoz y Luna: 2021). La división sexual del trabajo, deviene así en muchos casos en explotación laboral: duplicación de las tareas de las mujeres, asimilación de, o compulsión al cuidado (Losiggio, Solana, Pérez y Otero: 2018).

Estas exigencias se tornan más profundas entre las mujeres, quienes son las que además se ocupan del trabajo doméstico y las múltiples tareas de cuidado, casi privativamente. Así, en los últimos años caracterizados por el proceso de pandemia, una de las problemáticas que cobró mayor visibilidad fueron las múltiples desigualdades estructurales, diversas formas de violencia asociadas y la desigual distribución sexual del trabajo y de las tareas de cuidado (Pautassi: 2021).

En nuestra universidad abundan, y se han hecho virales, imágenes de mujeres cursando con sus hijxs en clases presenciales o virtuales, o de docentes alzando bebés mientras dan clases. Estas postales muestran la naturalización del rol de las mujeres como cuidadoras y de la carga que esas responsabilidades implican para el sostenimiento de sus trayectorias. A las desigualdades vinculadas al cuidado, se suma además la brecha digital. Durante la pandemia, también se evidenció que el acceso al servicio de

Internet o a los dispositivos necesarios para sostener cursadas virtuales, se daba de modos desiguales. A pesar de estos condicionantes muchas estudiantes lograron sostener sus trayectorias después de la pandemia, y valoran su experiencia de modo positivo, porque su tránsito por la universidad se vive como un ejemplo que habilita la entrada de sus hijos o sus propias familias a la universidad: “Vos crías a otro para que también estudie”. Sin embargo, entendemos que aún resta que las universidades construyan una infraestructura de cuidados (Pautassi: 2007) acorde a las necesidades reales de estas estudiantes reales para que el derecho a la educación no se transforme en postales de sacrificio asociadas al mérito.

### **A modo de cierre**

El acceso a la universidad de las clases populares primero, y de las feminidades más tarde, constituye un proceso colmado de disputas. Un proceso que no está cerrado, una discusión que emerge una y otra y otra vez en el sentido común, en el clima de época y entre discursos de autoridad y de odio: “¿Qué es eso de universidades por todos lados?”, “Nadie que nace en la pobreza llega a la universidad”, “Las universidades constituyen un gasto innecesario para el Estado”, “Las universidades son centros de adoctrinamiento”.

Suele contar como anécdota nuestro rector emérito Ernesto Villanueva, que, en los primeros años de universidad, veía cómo los estudiantes no festejaban en el egreso, sino cuando comenzaban la universidad. El hecho de haber llegado resulta absolutamente significativo para esta población.

Sostenemos que a la luz de estas discusiones el concepto de “primera generación”, lejos de ser un término meramente calificativo, se construye como una categoría política y analítica que resulta necesario seguir revisando.

En una de las cursadas de la que fuimos docentes, una de nuestras estudiantes se definió como “*Negra, universitaria y feminista*”. En ése momento, entendimos cómo la universidad resignifica ciertos estigmas sociales y culturales, tales como “ser negra”. Ser negra en esta universidad, promueve que un estigma pueda ser rediscutido a la luz de un contexto que invita a problematizar la concepción de un estudiante de tipo hegemónico.

Entonces, ¿quiénes son los recién llegadxs en esta universidad? ¿Son quienes ya habitaban este territorio? ¿O es la institución que llega con sus propias coordenadas?

Hace tiempo ya, las miradas provenientes de las teorías decoloniales, entre otras, nos invitaron a desarmar lo que se ha dado en llamar la “colonialidad del saber” (Quijano, Lander, Segato), donde el saber académico, occidental, blanco, se jerarquiza por sobre los otros, y en este caso, los legitima a expensas de la obtención de un título. Con estas líneas intentamos aportar a la discusión sobre algunos nudos en los que venimos pensando con la preocupación inalterable de construir más y mejores universidades por todos lados.



## **5. Experiencias estudiantiles en el conurbano: en defensa de la educación pública. Resistencia en clave afectiva y colectiva**

*Cecilia Morales y Daniela Morales*

### **Introducción**

Consideramos que este es un momento clave para pensar a las instituciones cuyas misiones fundantes apuntan a la transformación de la vida de sectores populares,<sup>23</sup> como es la UNAJ. Las universidades se encuentran atravesando una dura crisis presupuestaria y un embate discursivo.

Es claro, que el gobierno de extrema derecha de Javier Milei<sup>24</sup> se pronuncia de manera particularmente hostil hacia las universidades nacionales, no sólo a partir de la asfixia económica, sino sobre una maquinaria de brutal violencia simbólica que se imprime sobre las identidades institucionales (Semán: 2023) El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), ha expresado desde

---

<sup>23</sup> La creación de la misma, en tanto política social universalista se sitúa en el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, período que se caracterizó por poner en acto un proceso de democratización de derechos sociales a partir del papel interventor del Estado y de un rol, en tanto garante del derecho humano y social, al acceso a la educación superior. (Béjar: 2001; Rinesi: 2015) Esta garantía, posibilitó el ingreso a la Universidad de población históricamente relegada, principalmente, del partido de Florencio Varela, zona caracterizada por condiciones históricas de vulnerabilidad.

<sup>24</sup> Javier Milei fue electo presidente en la Argentina en diciembre de 2023.

comienzos de este año, la situación crítica de las universidades públicas nacionales por la emergencia presupuestaria,<sup>25</sup> el presupuesto que se adjudicó para las universidades es el mismo que en el año 2023, enfrentando las instituciones una caída del mismo de más del 70%, respecto al año anterior, siendo el más bajo hasta el momento desde que entró en vigencia la Ley de Educación Superior (1996),<sup>26</sup> lo cual amenaza seriamente la continuidad del funcionamiento de las mismas.<sup>27</sup> A su vez, las universidades se encuentran atravesadas por fuertes discursos despectivos y de deslegitimación de su calidad educativa, la relevancia social y científica de algunas carreras y su transparencia

---

<sup>25</sup> Algunos de los comunicados del CIN respecto a la situación de emergencia presupuestaria de la educación pública, particularmente las universidades, se pueden consultar en Consejo Interuniversitario Nacional (2024). Situación crítica en las universidades públicas: <https://www.cin.edu.ar/situacion-critica-en-las-universidades-publicas/>, y en Consejo Interuniversitario Nacional (2024). Convocamos a defender la educación pública, la ciencia y el sistema universitario nacional: <https://www.cin.edu.ar/convocamos-a-defender-la-educacion-publica-la-ciencia-y-el-sistema-universitario-nacional/>.

<sup>26</sup> “Aun con el aumento anunciado por el gobierno, el presupuesto para las universidades sería el más bajo desde que se tiene registro”, *La Nación*, Sociedad, 21 de abril de 2024: [www.lanacion.com.ar/sociedad/aun-con-el-aumento-anunciado-por-el-gobierno-el-presupuesto-para-las-universidades-seria-el-mas-bajo-nid21042024/](http://www.lanacion.com.ar/sociedad/aun-con-el-aumento-anunciado-por-el-gobierno-el-presupuesto-para-las-universidades-seria-el-mas-bajo-nid21042024/) y Marina, R., 23 de abril de 2024: “Universidades nacionales: cuál es la situación presupuestaria y qué anunció el gobierno”: [chequeado.com/el-explicador/universidades-nacionales-cual-es-la-situacion-presupuestaria-y-que-anuncio-el-gobierno/](https://chequeado.com/el-explicador/universidades-nacionales-cual-es-la-situacion-presupuestaria-y-que-anuncio-el-gobierno/)

<sup>27</sup> Al momento de escritura de este artículo, gracias a las acciones de lucha de las universidades públicas que tuvieron su punto álgido en la gran marcha federal universitaria del 23 de abril de 2024, los partidos políticos de oposición lograron el tratamiento en la Cámara de Diputados de actualización de la partida presupuestaria de las universidades, lo cual se encuentra actualmente en discusión.

en cuanto a la administración de fondos. Actualmente, este es un conflicto abierto de intensas negociaciones y pujas.

El presidente Javier Milei y miembros del gobierno, acusaron a las universidades como lugares de adoctrinamiento y persecución política,<sup>28</sup> cuestionaron los contenidos curriculares y simpatizaron con la idea de la nula importancia social y relevancia científica de las carreras relacionadas a las ciencias sociales, humanidades y artes.<sup>29</sup> Asimismo, hay un cuestionamiento de la transparencia en la gestión de fondos de las universidades, el presidente ha afirmado que las universidades sirven de pantalla para otros negocios y que la apertura de nuevas universidades nacionales también responde a estos fines.<sup>30</sup> Estas violencias se fundan en una subjetividad odiante, hostil y profundamente

---

<sup>28</sup> “Javier Milei cuestionó otra vez la educación pública y habló de “disonancia cognitiva” y “adoctrinamiento”, *La Nación*, Política, 17 de abril de 2014: [www.lanacion.com.ar/politica/javier-milei-cuestiono-otra-vez-a-la-educacion-publica-y-hablo-de-disonancia-cognitiva-y-nid17042024/](http://www.lanacion.com.ar/politica/javier-milei-cuestiono-otra-vez-a-la-educacion-publica-y-hablo-de-disonancia-cognitiva-y-nid17042024/)

<sup>29</sup> “La tajante opinión de Javier Milei sobre las universidades públicas”, *TN*, Política, 27 de marzo de 2024: [tn.com.ar/politica/2024/03/27/la-tajante-opinion-de-javier-milei-sobre-las-universidades-publicas/](http://tn.com.ar/politica/2024/03/27/la-tajante-opinion-de-javier-milei-sobre-las-universidades-publicas/) y “Polémica: Javier Milei le dio like a una publicación que propone arancelar algunas universidades públicas”, *Ámbito*, 29 de febrero de 2023: [www.ambito.com/politica/polemica-javier-milei-le-dio-like-una-publicacion-que-propone-arancelar-algunas-universidades-publicas-n5957527](http://www.ambito.com/politica/polemica-javier-milei-le-dio-like-una-publicacion-que-propone-arancelar-algunas-universidades-publicas-n5957527) y

<sup>30</sup> “Adorni criticó el desempeño de las universidades ante los reclamos presupuestarios”, M. L. Muñuz, M. L., *El Litoral*, 7 de marzo de 2024: [www.ellitoral.com/educacion/adorni-expreso-deben-funcionar-universidades-mismo-presupuesto-2023\\_0\\_fVcF23wQvc.html](http://www.ellitoral.com/educacion/adorni-expreso-deben-funcionar-universidades-mismo-presupuesto-2023_0_fVcF23wQvc.html) y “Javier Milei, sobre la creación de universidades nacionales: Son un negocio más de la política”, *C5N*, 1 de marzo de 2024: [www.c5n.com/politica/javier-milei-la-creacion-universidades-nacionales-son-un-negocio-mas-la-politica-n148726](http://www.c5n.com/politica/javier-milei-la-creacion-universidades-nacionales-son-un-negocio-mas-la-politica-n148726)

individualista, que es síntoma de época y que produce legitimidad hacia este tipo de gobiernos (Semán: 2023; Mouffe: 2023; Lutereau y Dipaola: 2024) Frente a este contexto, nos interesa poner en valor la construcción de pensamiento significativo y colectivo tomando como dimensión fundamental la cuestión afectiva, porque: “para comprender lo que fabrica una institución, no basta estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los estudiantes construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (Dubet: 2023; Martuccelli: 1998, 47).

Bajo este enfoque, nos interesa comprender qué sienten las/los estudiantes frente a este hostigamiento y pensar a los afectos como sostén de las trayectorias y consecuentes graduaciones. Cuando hablamos de la dimensión afectiva sostenemos su carácter eminentemente político y social (Ahmed: 2014; Zembylas: 2019). Las relaciones históricas de poder intervienen en las relaciones sociales, en los modos de vivir, moverse, acercarse y alejarse de los cuerpos, moldeando las conexiones afectivas y corpóreas. Los sujetos se ligan emocionalmente a partir de la repetición en la circulación de afectos e impresiones a ciertas estructuras sociales (Ahmed: 2014) La afectividad de lo político, conlleva entonces a la ligazón de los sujetos con prácticas, discursos y estructuras sociales, lo cual permite comprender la sujeción hacia las formas de subjetividad, individualistas y hostiles, que son hegemónicas en el contexto actual. Pero también, nos permite pensar la posibilidad transformadora y resistente de la dimensión afectiva

en la construcción de subjetividades más comunitarias y empáticas, particularmente, en el ámbito universitario.

Será nuestro punto de partida pensar a la UNAJ como cuna de emociones resistentes a esta hostilidad, considerando el enfoque del giro afectivo que diluye falsas dicotomías (razón-emoción). Por supuesto, comprendemos que las emociones pueden ser complejas, contradictorias (Ibídem) y que la universidad en tanto institución pública es un espacio de encuentro de subjetividades diversas y no está ajena a ser permeable a este síntoma de época. Pero, como sostuvimos anteriormente, nos interesa poner en valor aquellas emociones que se identifican principalmente con la misión y el afecto fundante de UNAJ. Este escrito responde a un interés exploratorio suscitado por la preocupación que nos atañe en tanto docentes, respecto a este contexto de hostilidad hacia las universidades. Se nutre del análisis de entrevistas en profundidad a estudiantes avanzadas y graduadas de la carrera de Trabajo Social, conversaciones en el espacio áulico con estudiantes de dicha carrera y observaciones en el ámbito de las defensas de tesinas.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Dichas entrevistas individuales fueron realizadas en el marco del trabajo de escritura de tesis de posgrado que realizamos. Las observaciones se registraron en un cuaderno de campo que surge a partir de las experiencias de graduación a las cuales asistimos como equipo de carrera. También se han considerado conversaciones con el grupo de estudiantes en el marco del espacio áulico en cada una de las materias que dictamos. Asimismo, estas reflexiones son expresión del trabajo académico que se viene realizando en el Observatorio de Educación Superior de la UNAJ desde su año de creación (2022).

## **Hacia la disolución de la dicotomía razón – emoción**

A continuación, realizaremos un breve recorrido epistemológico para dar cuenta de la importancia de abordar la dimensión afectiva para pensar lo político.

En una investigación histórica sobre las teorizaciones sobre lo racional y lo emocional, se hace claro que ambos términos y sus relaciones han tenido diversos significados a lo largo de la historia, aunque se puede generalizar una mirada dicotómica entre razón y afectos en la cual se privilegia la primera y donde las emociones no son consideradas con un rol de preponderancia para ser centro de reflexiones o merecedoras de una atención específica. Desnaturalizar esta dicotomía permite retirar a la razón de este lugar centralizado y hace posible el surgimiento de nuevos modos de pensar. Además, esta mirada otorga mayor inteligibilidad para comprender la complejidad del vínculo entre lo político y lo afectivo desde una mirada no lineal, ni unívoca.

Sin ánimos de ninguna exhaustividad historiográfica, nos resulta relevante rastrear brevemente las dicotomías fundantes del pensamiento occidental entre razón y emociones, para luego avanzar hacia una mirada relacional de las mismas.

Ya con los pensadores griegos clásicos, comienza a conformarse esta oposición dominante, aunque no exclusiva, entre razón y emociones, teniendo como máximos expositores a Platón y los pitagóricos con su mirada dualista de la realidad y el ser humano (Mujica, Inostroza y Orellana: 2018, 114). Podemos decir que, en la antigüedad, la comprensión de las emociones estaba imbuida de

un objetivo central: alcanzar una vida plena a través de la virtud. Este propósito se manifiesta de varias formas, ya fuera mediante el control, dominio o, incluso, la expulsión de las emociones. En este contexto, las emociones eran comúnmente percibidas como aspectos negativos que se contraponen a la racionalidad.

Con el pensamiento cristiano en la Edad Media, la dicotomía razón-emociones se asocia a lo moral y a la divinidad, en tanto la razón se asocia al espíritu y a la presencia de la divinidad, mientras que las pasiones se identifican con lo corporal, lo terrenal y el pecado, ya que las emociones nos hacen más propicios a la tentación y los vicios (Pinedo y Yañez: 2019). Las emociones toman así una fuerte carga negativa.

Esta división se establece con fuerza en el período moderno, la cual se adjudica principalmente a Rene Descartes y a Immanuel Kant. El período de la Ilustración se caracteriza por la exaltación de la razón entendida como una facultad libre de emociones. El desarrollo de las ciencias modernas, está marcado por este enfoque positivista que considera que la verdad sólo es posible cuando el conocimiento está libre de emociones y subjetividades. El pensamiento moderno dio origen a nuevos pares de opuestos excluyentes entre el cuerpo y la mente, lo objetivo y lo subjetivo, la naturaleza y la cultura, lo público y lo privado, el hombre y la mujer, quedando las emociones, el cuerpo y otras asociaciones, relegados en el lado menos favorecido de estas dicotomías. Como se señala desde las epistemologías críticas feministas, los pares de opuestos dominantes en el pensamiento occidental son jerárquicos y además están sexualizados, quedando

históricamente las mujeres asociadas a las categorías consideradas inferiores, de este modo, se legitima el sexismo y la subordinación (Maffia: 2016). Bagnato y Losiggio (2022) sostienen que el nuevo giro afectivo ofrece hoy un aparato crítico sumamente elocuente para pensar las políticas públicas en general y las UUNN en particular.

En esta línea, queremos poner nuestra mirada en clave afectiva, un enfoque se ha ignorado a la hora de pensar a las sociedades. Estas visiones excluyentes entre lo racional y lo emocional, comienzan a ser cuestionadas con fuerza desde distintas disciplinas durante la segunda mitad del siglo XX. Se cierra la dicotomía entre cognición y emociones, al comprender que acciones, pensamientos y sentimientos se encuentran siempre imbricados en un sistema integrado de interrelaciones. La diferenciación de estas dimensiones se produce paulatinamente en el sujeto con posterioridad, principalmente, gracias a la adquisición del lenguaje (Heller: 1980). El mundo emocional, se enriquece con la interacción con los otros y los conceptos que nos facilitan, en este sentido las emociones son aprendidas. Lo afectivo y lo cognitivo están íntimamente entrelazados y las emociones se comprenden en situación (Ibídem).

Asimismo, desde los estudios culturales, así como desde disciplinas como la sociología y la antropología, se comenzó a asociar el concepto de emociones con elementos culturales y corporales. En este enfoque, las emociones son consideradas como acciones y prácticas arraigadas en relaciones de poder (Zembylas: 2019). En este sentido, nos posicionamos en esta

mirada donde las emociones ya no se oponen a lo cognitivo, ni se consideran como encerradas en el ámbito de lo individual y la interioridad meramente subjetivas, sino que son parte de las interacciones sociales y tienen un carácter indisoluble de lo político.

El modelo de la socialidad de la emoción, se aleja de una mirada esencialista para pensar las emociones a partir de las relaciones intersubjetivas. El interés es mostrar qué hacen y producen las emociones y mediante qué mecanismos los sujetos y objetos son delimitados y dotados de emotividad. Se distancia tanto del modelo de las emociones llamado “adentro hacia afuera”, que considera a las emociones como estados psicológicos que tienen los individuos y que pueden moverse hacia afuera, hacia los objetos y sujetos, como del modelo de “afuera hacia adentro”, en el cual las emociones residen en lo social o en las multitudes, las cuales (como un individuo), poseen emociones que son impuestas al sujeto desde afuera. Las emociones no residen entonces en la interioridad de los sujetos y son expresadas desde una interioridad hacia el afuera, no son intrínsecas características de los objetos y los sujetos sociales, ni tampoco se imponen desde lo social sobre sujetos pasivos. Tanto lo individual como lo social, no están predeterminados, sino que se van moldeando y constituyendo en las diferentes interrelaciones entre los sujetos, siendo las emociones primordiales en la formación de lo social y de lo psíquico. Las emociones se encuentran en la circulación y el vínculo entre los sujetos y los objetos, y en este movimiento van moldeando las superficies y los límites entre el adentro y el afuera (Ahmed: 2014).

Las emociones son prácticas sociales y culturales que en su circulación se ligan a ciertos objetos, los cuales adoptan formas como efecto de esas circulaciones. Hay un moverse y un conmovirse de las emociones, lo cual propicia movimientos de proximidad y distanciamiento simbólico entre los cuerpos, con los otros, generando identidades separadas y una diferenciación entre un nosotros y un ellos. Las emociones no son simplemente algo que “yo” o “nosotros” tenemos, más bien, a través de ellas, o de la manera en que respondemos a los objetos y a los otros, se crean las superficies o límites: el “yo” y el “nosotros”, se ven moldeados por (e incluso toman la forma de) el contacto con los otros (Ahmed: 2014). Los cuerpos colectivos e individuales son delimitados, salen a la superficie y toman forma a través de la repetición de acciones a lo largo del tiempo, así como a través del acercamiento o alejamiento de los otros. Las emociones son relaciones de acercamiento y alejamiento entre sujetos y objetos que van dejando impresiones sobre los mismos. La manera en que nos impresionan objetos y sujetos dependen de las historias que siguen vivas en tanto han dejado sus impresiones que se pegan sobre ellos (Ahmed: 2014).

Así, los sentimientos se vuelven cualidades atribuibles a sujetos y objetos como efecto de este proceso de producción y circulación de emociones que se van pegando sobre los mismos. Algunos elementos de la teoría psicoanalítica y la teoría marxista, dan luz para comprender cómo circulan y se pegan emociones, objetos y sujetos a partir de mecanismos inconscientes como la represión y el desplazamiento, el cual no siempre es accesible de modo consciente para los sujetos. Invisibilizar estos mecanismos de

producción de las emociones (fetichismo de los sentimientos), lleva a atribuir a los sujetos y objetos, cualidades como si fueran propias y naturales.

Cabe resaltar que esta concepción relacional hace foco en las tensiones, contradicciones y ambivalencias propias de la emotividad humana, las cuales muchas veces resultan inaccesibles e inexplicables de un modo transparente para los individuos y, además, las emociones implican una comunicación fallida ya que aun cuando se tiene un mismo sentimiento, no necesariamente tenemos la misma relación con él (Ahmed: 2014, 35).

Desde este enfoque de la sociabilidad de los afectos, queremos hacer foco en la dimensión política de las emociones y los afectos en tanto se inscriben en relaciones históricas de poder. El poder es un aspecto de las relaciones sociales que interviene en el modo en que los cuerpos se mueven, se aproximan, se distancian y viven, de este modo las relaciones de poder producen en su circulación conexiones corpóreas y afectivas. Las emociones moldean la superficie de los cuerpos y también del mundo, la dimensión afectiva ata a los sujetos a formas de subordinación y de apego con ciertas estructuras sociales, pero, también, abre la posibilidad a la resistencia y la transformación.

Las economías afectivas pueden establecer, afirmar, subvertir o fortalecer las diferencias de poder. Por lo tanto, es importante destacar que las emociones y los afectos tienen un rol político importante porque permiten que se produzca una oposición crítica a los regímenes emocionales hegemónicos (Zembylas: 2019).

Asimismo, consideramos que el enfoque de la sociabilidad de los afectos, al tener en cuenta la opacidad y contradictoriedad de la emotividad humana, genera aportes para comprender dinámicas políticas que no asocian determinadas emociones de un modo lineal con posicionamientos políticos, escapando a una lógica racionalista.

Nos interesa destacar el potencial político, opositor y crítico que pueden tener los afectos en el espacio universitario, particularmente como generadores de subjetividades empáticas de lo común y lo comunitario, y cómo las emociones son “una forma de política cultural o construcción del mundo” (Ahmed: 2015, 38). También, los afectos son fundamentales en las trayectorias de estudiantes, siendo un sostén fundamental de las mismas.

Recapitulando lo dicho, destacamos algunos de los aportes interdisciplinarios del giro afectivo que implica el distanciamiento respecto a una mirada dicotómica entre la razón y las emociones, así como las implicancias de lo afectivo en diversos aspectos de lo político y lo social. Aunque se distinguen diversos enfoques teóricos dentro del giro afectivo desde el campo de las ciencias sociales y humanidades, como el psicoanálisis, las perspectivas postestructuralistas y las teorías sobre el cuerpo, se ha producido un cambio notable hacia la exploración de las conexiones entre lo social y lo psíquico, lo cultural y lo inconsciente (Zembylas: 2019) Por ende, el giro afectivo representa un cambio en la forma de entender estas intersecciones, resaltando la relación entre los discursos y las fuerzas sociales y culturales, por un lado, y el cuerpo

humano, las emociones y los afectos (experimentados individualmente pero en un contexto histórico específico), por el otro.

En este artículo nos proponemos explorar algunas ideas relacionadas con el cambio de enfoque hacia lo afectivo, para estimar además de problematizar a las universidades en tanto espacios en que se generan y circulan subjetividades afectivas, y repensar las potencialidades de las universidades en la creación de lazos sociales en un contexto de avasallamiento discursivo y económico hacia las mismas.

### **Lo afectivo y el vínculo con la universidad**

En la UNAJ, se viene trabajando el vínculo de lo afectivo con la política pública desde una perspectiva de género y articulando con miradas sobre dispositivos institucionales frente a manifestaciones diversas de la violencia patriarcal histórica en las universidades (Bagnato y Losiggio: 2022). En esta línea, compartimos la mirada de poner en valor la interrelación de lo afectivo y lo político.

Sabemos que la UNAJ no escapa a la permeabilidad de las subjetividades odiantes de las cuales hablábamos anteriormente, pero en este trabajo queremos visibilizar a las afectividades que ponen en valor lo colectivo. Por supuesto, consideramos que en la dimensión emocional que abordamos está presente lo ambivalente, e incluso lo contradictorio. No obstante, como propósito hemos establecido de manera exploratoria pensar las afectividades que nos permitan valorizar formas de identificación

institucional en una trama relacional que toman distancia de lógicas individualistas.

Hay un uso político de las emociones en el sostén de una implicación, una posición y un movimiento hacia los demás que conlleva un interés y compromiso estable por los demás, tomando en consideración sus situaciones y sus puntos de vista. Cualquier iniciativa que aspire a promover sociedades más equitativas y justas a través de las emociones públicas, debe establecer un vínculo auténtico con los individuos y la sociedad, incluyendo sus emociones y preocupaciones personales, las cuales son moldeadas por el entorno histórico y social en el que se desenvuelven. Estos esfuerzos deben tener en cuenta la naturaleza experiencial, contextual y mutua de dichas interacciones (Nussbaum: 2014; Aizencang y Kaplan: 2022).

Estas ideas nos permiten pensar sobre la dimensión afectiva que atraviesa el proyecto estatal de creación de las universidades del conurbano, el cual se encuentra comprometido con la democratización de derechos humanos y sociales, particularmente, el acceso a la educación superior en territorios con poblaciones históricamente excluidas de este derecho y atravesadas por múltiples condiciones históricas de vulnerabilidad (Béjar: 2001; Rinesi: 2015). Desde la misión de la institución y su proyecto institucional, la UNAJ se encuentra profusamente vinculada a su territorio y su comunidad. Incluir a los grupos relegados permite hacerlos parte de un conjunto, o un “nosotros”, habilitando que sean reconocidos y sentidos como semejantes, unidos todos y todas por un objetivo o tarea común

que los sitúa en tanto “nosotros” (Nussbaum: 2014; Aizencang y Kaplan: 2022).

La UNAJ tiene como misión primaria contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la región, mediante la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico-tecnológicas. Esto busca mejorar la calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en la sociedad, integrando el conocimiento universal con los saberes locales. La universidad, enfatiza la articulación y cooperación entre distintos productores del saber, respondiendo a las demandas sociales. Los objetivos de la UNAJ incluyen un compromiso activo con su territorio, actuando como motor de desarrollo de políticas que transformen el entorno local. Igualmente, busca promover la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades, así como la cooperación con el sistema educativo regional (CONEAU: 2019).

Además, la universidad es un espacio subjetivante en el que se entran situaciones y afectos tanto en el espacio áulico, como en la cotidianidad de la institución y en los lazos sociales que se construyen. En este sentido, en el marco de experiencias culturales significativas, lo cognitivo y lo afectivo se entrelazan a partir de actividades y vivencias compartidas, la producción de conocimientos, la reflexión en torno a problemas concretos, el pensamiento crítico y la circulación de la palabra (Nussbaum: 2014; Aizencang y Kaplan: 2022) Es en esta convivencia y en este enlace de lo cognitivo y lo afectivo, como dijimos no ajena a tensiones y conflictos, que se propicia el espacio para la generación de subjetividades comprometidas con la justicia social,

más comunitarias y creadoras de nuevos significados compartidos que funcionan como resistencia en este contexto de hostilidad material y simbólica dominante.

### **Algunas experiencias singulares: narrativas y método biográfico**

El término “experiencias estudiantiles” remite a la corriente sociológica de Dubet (2010), la cual percibe a la experiencia social como “*conductas individuales y colectivas dominadas por principios constitutivos heterogéneos*” (Dubet: 2023, 14) Las experiencias estudiantiles son recorridos singulares que pueden presentar múltiples trayectorias. En esta línea, nos parece adecuado rescatar el concepto de trayectorias educativas en plural de Bracchi (2016), en donde se entiende a las mismas desde una mirada amplia resaltando lo múltiple y lo diverso sin caer en meros reduccionismos. Hablar de experiencias en plural, nos permite pensar las emociones y afectos de estas/os estudiantes pensadas en un marco social, pero sin descuidar sus singularidades.

Este enfoque que elegimos para trabajar es sumamente relevante para abordar cuestiones conceptuales, estrategias de producción y análisis de los datos, desde los cuales se consideren las emociones. En este sentido, adoptar el enfoque biográfico y vincularlo con la dimensión afectiva permite reconstruir hechos biográficos considerando las experiencias de vida sin descuidar el análisis de los marcos institucionales y sociales en los cuales las biografías tienen lugar (Meccia: 2019). Al mismo tiempo, esta perspectiva articula con el paradigma interpretativo y ofrece pensar las experiencias estudiantiles, otorgándole un especial lugar como

partícipes y nos permite indagar particularmente en la dimensión afectiva.

Destacamos que estas reflexiones son de carácter exploratorio y fruto de preocupaciones que surgen del contexto social que estamos atravesando, nuestras prácticas docentes y la cotidianeidad en la institución. Bajo esta perspectiva, observamos puntos en común en los relatos estudiantiles, que decidimos llamar *narrativas afectivas*. La idea principal fue construir un concepto que dé cuenta de aquello a lo cual las estudiantes daban una prioridad esencial en sus discursos.

### **Narrativas afectivas: el valor de lo colectivo como resistencia**

Durante nuestras conversaciones con las estudiantes las aulas,<sup>32</sup> emergieron emociones intensas relacionadas con la angustia, la tristeza y una gran incertidumbre ante el temor de perder el vínculo con la UNAJ, frente a las dificultades económicas que atraviesa la institución. Se evidencia una sensación colectiva de tristeza frente a la hostilidad percibida directamente sobre el ataque a la institución y hacia sus propias identidades estudiantiles. El espacio áulico ha funcionado como *lugar de escucha* de estas preocupaciones y angustias compartidas, pero principalmente como *sostén colectivo*. En el contexto educativo, el sostén se refiere a las redes de apoyo social y emocional que rodean a los estudiantes y que les proporcionan un respaldo necesario para acompañar obstáculos en las trayectorias académicas y alcanzar las graduaciones. Estas redes, pueden

---

<sup>32</sup> Las mismas tuvieron lugar en el desarrollo del primer cuatrimestre del 2024.

incluir a la familia, las amistades, las y los profesores, autoridades y otras figuras institucionales que ofrecen orientación, motivación para el sostenimiento académico de los estudiantes (Dubet: 2023). Estas afectividades que las estudiantes las expresan como fundamentales para la continuidad de sus estudios, se enlazan al impulso de propuestas colectivas que entre compañeras han generado.

En las entrevistas realizadas, Juana y Marta nos cuentan que son cuñadas y compañeras de estudio. Ambas residen en un barrio vulnerable de zona sur, comparten la preocupación y la angustia por lo que pasa, y además coinciden en un profundo cariño por su barrio y territorio en el que vivieron toda su vida. También, sienten orgullo por estar tan cerquita a la universidad: donde juntas sostienen los trabajos prácticos, las entregas, el armado de los parciales.

En medio de la crisis económica, Juana y Marta decidieron convertir la desesperanza en acción colectiva. Con sueños y determinación, se propusieron crear un refugio de esperanza en el corazón de su barrio: un centro cultural que, además de presentarse como un lugar de entretenimiento, constituye un espacio de encuentro, aprendizaje y crecimiento para las infancias, las familias y las amistades. Esta propuesta, como venimos observando, pone en motor la acción colectiva en detrimento de lo individual; y el proyecto, tanto de estudiar juntas como de llevar este espacio comunitario se funda en el lazo afectivo que tienen como familiares, como compañeras y pronto como colegas. Además, han expresado que llevar esta propuesta colectiva

centrada en el acompañamiento, ayuda a mitigar la sensación de angustia que genera el hostigamiento del gobierno hacia la UNAJ: “Tener el centro, que tanto nos cuesta, que tanto le ponemos. Es una especie de abrazo. Es como cuando abrazamos a la universidad para no perderla. Al menos te llena un ratito”. La estudiante evoca el acto simbólico que llevó a cabo la UNAJ en el contexto del ajuste durante el gobierno de Macri, en agosto de 2018.

Al analizar las experiencias de las estudiantes de Trabajo Social, nos encontramos con relatos cargados de emotividad. Aunque estas experiencias son diversas y singulares, hay puntos de conexión. Partiendo de la construcción de sus relatos, nuestro análisis busca mostrar los giros transformadores presentes en sus biografías, destacando la diversidad de sus vivencias y emociones. Es crucial reconocer las individualidades dentro del colectivo estudiantil, al cual ellas otorgan un especial significado y afecto. Comenzaremos mencionando algunos pasajes significativos de las mencionadas entrevistas.

Juan, quien reside cerca de la UNAJ, comparte su experiencia como una persona trans no binaria. Su trayectoria académica se ve desafiada por su rol como padre soltero, pero su determinación lo impulsa a seguir adelante. Desde temprana edad, soñaba con estudiar en la UNAJ, y ahora, siendo la primera generación universitaria de su familia, siente un profundo vínculo emocional con la institución.

Yamila, por otro lado, ha enfrentado dificultades desde su infancia, viviendo en situación de calle y luchando contra la

adversidad. A pesar de los obstáculos, encuentra en la UNAJ un espacio de esperanza y oportunidad. Su ingreso a la universidad representa un hito importante en su vida y en la de su familia.

La relación entre Juan y Yamila va más allá de la amistad, es un apoyo mutuo que ha sido fundamental para ambos en su camino hacia la graduación. Su conexión emocional con la universidad y entre ellos mismos, se ha constituido como un sostén para que ambos hoy se encuentren graduados y ejerciendo su profesión. Como graduados, expresan su gratitud por el apoyo que se brindaron mutuamente y por el impacto transformador que la UNAJ ha tenido en sus vidas. También nos han contado la angustia que sienten al ver que un espacio que ha sido posibilitador de sus sueños y de su amistad, se encuentra atacado y desfinanciado.

En estos vínculos afectivos podemos poner nuestro acento en comprender cómo los estudiantes enfrentan el hostigamiento y la preocupación, destacando el valor de lo colectivo y la dimensión afectiva en la construcción de identidades más solidarias y empáticas.

Como sostuvimos anteriormente, este trabajo tiene una dimensión exploratoria. Pero también se presenta como un faro para continuar construyendo sostén para nuestros estudiantes y pensar esa mirada colectiva y afectiva en clase de resistencia frente a la radicalización de las derechas en nuestro país.

Bajo este tenor exploratorio, pasaremos a mencionar en esta misma clave afectiva, las experiencias de graduación de

estudiantes de trabajo social.<sup>33</sup> Este es un espacio particularmente emotivo por la particularidad del encuentro: al mismo asisten sus familiares, amigas, estudiantes y muchas veces graduadas recientes. El encuentro está signado por las emociones. No faltan risas, pero también es difícil hablar sin que se trabe la voz. Cuando defienden públicamente las tesis, se destacan especialmente por ser temas que representan hitos biográficos en sus vidas y que transforman en un trabajo que promete intervenciones en pos de mejorar los territorios donde viven. Sus investigaciones, no se limitaron a las páginas de un libro, sino que se extendieron a las calles, a la militancia, a los hogares, siempre dentro de un marco colectivo que repele las lógicas individualizantes.

Al calor de los ataques que la UNAJ viene enfrentando, las graduadas no sólo han defendido las tesis, sino que se han pronunciado en defensa de la educación pública, valorando sus trayectorias nóveles, así como también los vínculos con los docentes y, en especial, con quienes oficiaron de tutores que además de marcar rumbos académicos y profesionales, constituyen un verdadero sostén emotivo para finalizar la tesis y obtener las primeras graduaciones en sus familias.

Las experiencias de graduación son diversas, pero todas comparten el valor de lo colectivo, el sostén emocional que encuentran en algunos docentes, en amistades y en quienes

---

<sup>33</sup> Esas acepciones forman parte de la experiencia de acompañar las defensas de tesis, que, al momento de este escrito, son más de 160. Sobre los temas que trabajan las graduadas tenemos un registro cualitativo y cuantitativo que, en un próximo análisis, trabajaremos en mayor profundidad. También, la mayoría de las tesis se encuentran en el repositorio institucional.

acompañan sus tesis como directoras/es. Además, en el contexto de las experiencias de graduación, observamos una fuerte emotividad con el territorio donde se encuentra la universidad y donde las estudiantes han crecido. Sus preocupaciones reflejan una lógica colectiva, enfocada en el bienestar de la comunidad en su conjunto.

### **A modo de conclusión**

En este momento de crisis presupuestaria y embates discursivos, la UNAJ se erige como un bastión de resistencia contra un gobierno que explícitamente intenta socavar su misión fundante. En medio de un contexto político marcado por la violencia simbólica y la asfixia presupuestaria, encontramos dentro de la carrera de Trabajo Social, discursos, prácticas, acciones, pensamiento crítico, lazos sociales, basados en la construcción de afectos colectivos y en la solidaridad como forma de resistencia. Lejos de la dicotomía entre razón y emociones, observamos que la UNAJ ofrece un marco en el cual convergen lo cognitivo y lo afectivo, tanto en la generación de conocimientos como en la construcción de acciones y proyectos que se con-mueven hacia los demás, hacia lo comunitario.

El discurso de la extrema derecha, encabezado por el gobierno de Javier Milei, ha intentado deslegitimar la labor educativa y social de las universidades públicas nacionales, acusándolas de adoctrinamiento político y gestión opaca de fondos. Sin embargo, la respuesta de la UNAJ y su comunidad ha sido contundente, mostrando un compromiso indeclinable con la democratización del conocimiento y la inclusión social.

Desde una perspectiva afectiva y política, hemos explorado cómo las emociones moldean las relaciones sociales y contribuyen a la construcción de subjetividades colectivas. A través de narrativas afectivas, hemos evidenciado cómo los estudiantes de Trabajo Social encuentran en la UNAJ un sostenimiento afectivo para mitigar el hostigamiento, sostener sus trayectorias y culminar la carrera.

Es crucial reconocer el valor de lo colectivo como resistencia ante la hostilidad política y económica. La UNAJ, en su compromiso con el desarrollo social y cultural de la región, se posiciona como un actor fundamental en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Su labor educativa trasciende las aulas, impactando positivamente en la vida de sus estudiantes y en la comunidad en su conjunto. En este sentido, emerge como un ejemplo de lucha y resistencia en un contexto adverso. Su capacidad para generar afectos colectivos y su compromiso con la inclusión y la justicia social es un faro.

Por supuesto que ninguna vida, ni institución se puede sostener con una crisis económica persistente (más aún en jóvenes universidades). En este marco, la resistencia viene siendo motorizada por los sindicatos universitarios. Teniendo en cuenta esto, nuestro propósito fue poner en valor la resistencia afectiva colectiva que en la UNAJ se construye frente a la hostilidad odiante e individualista que busca quebrantar este tipo de lazo social comunitario. Como hemos mencionado oportunamente este trabajo parte de preocupaciones docentes y estudiantiles que han tenido una puesta en común en las aulas. En este sentido, no

sólo hemos priorizado un marco teórico, al cual encontramos adecuado para abrigar y comprender estas preocupaciones en clave afectiva, sino que la característica de resultados exploratorios nos ha fortalecido inquietudes que nos empujan hacia nuevos interrogantes que pongan en primer plano analítico, el valor del vínculo entre los afectos y las instituciones públicas.

Entre estos pensamientos nos preguntamos, teniendo en cuenta que nuestras/os estudiantes pertenecen mayoritariamente a sectores populares: ¿cómo sostienen sus trayectorias? ¿Podemos analizar el impacto en la salud mental en las angustias que estos discursos de odio generan? ¿Existen diferencias de resistencias afectivas entre géneros? ¿O entre estudiantes de distintas carreras? ¿O entre estudiantes que ingresan en este contexto y quienes se encuentran ya avanzados? Estos son algunos interrogantes que se nos han disparado, así como también la inquietud de comprender aquellas subjetividades afectivas que, a pesar de ser estudiantes de la UNAJ, se identifican con una subjetividad hostil hacia la misma, o bien con contundentes contradicciones.

También este escrito ha sido un abrazo para quienes somos interlocutoras/es directos del hostigamiento a las universidades del conurbano y tenemos por horizonte una universidad pública, gratuita, inclusiva y feminista.

## **6. Construir solidaridad para el bienestar del pueblo: la experiencia de los voluntariados de Trabajo Social en la Universidad Nacional Arturo Jauretche**

*Andrea Delvalle y Agustina González*

### **Introducción**

El 29 de diciembre del 2009, la UNAJ fue creada a través de la Ley 26.576,<sup>34</sup> abriendo sus puertas en Calchaquí N° 6200 (Florencio Varela) durante el ciclo lectivo 2011. Esta decisión política se suscribe a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), desde donde se concibe a la educación superior como un bien público y social, considerando que es un Derecho Humano Universal y por tanto un deber del Estado. En Argentina, la Ley 27.521 de Enseñanza Superior, garantiza de manera libre e irrestricta el ingreso a las universidades públicas.

Durante el 2015, cuatro años después de la inauguración de la UNAJ, bajo la resolución ME N° 2307/15 fue creada la Licenciatura en Trabajo Social, con el objetivo de tener profesionales que contribuyan a la mejoría de la calidad de vida y la ampliación de los Derechos Humanos de la población, enmarcada en un proyecto de inclusión social. Asegurando, una formación integral, que permita comprender la realidad social, a

---

<sup>34</sup> Ley 26.576. “Créase la Universidad Nacional Arturo Jauretche con sede en la Ciudad de Florencio Varela de la Provincia de Buenos Aires”.

través de materias orientadas al estudio de diversas problemáticas sociales.

Desde esta carrera, se intenta lograr el perfil de unx egresadx con perspectiva crítica, que logre contribuir a la transformación social. Es así que, a través de tres niveles de prácticas pre-profesionales y 36 materias teórico-prácticas, a las que en el 2022 se le suman los voluntariados territoriales, les estudiantes de la carrera aprenden sobre la intervención en distintas problemáticas, que van desde la vulneración de derechos de niñxs y adolescentes, adultxs mayores, la intervención en salud mental y discapacidad hasta la perspectiva de género, entendiendo que esta última es transversal a todas las problemáticas sociales.

En el presente artículo, nos proponemos abordar y analizar el concepto de voluntariado, haciendo un recorrido histórico de la creación del concepto, enfocándonos en los voluntariados universitarios, más precisamente en la experiencia de la Licenciatura en Trabajo Social UNAJ, en la post-pandemia.

## **Historia del voluntariado**

La corriente de los voluntariados nace a principios del siglo XX, como una conducta que a partir de la solidaridad busca construir herramientas contra la vulneración de derechos de la población que no llegan a ser atendidas por el Estado. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define al servicio voluntario, a través de la Resolución 56 de 1938, como: “una acción que se realiza libremente sin coacción en beneficio tanto de la comunidad como del voluntario, por razones que no sean económicas” (ONU: 1938). Además, que el voluntariado intenta resolver, en conjunto

con otros actores sociales, los grandes problemas universales. Mientras que Soler (2007) lo define como un conjunto de personas que desarrollan una actividad altruista, adquiriendo conciencia solidaria, basada en su libre decisión y desarrollando un compromiso con la organización que les brinda un proceso formativo adecuado, siendo su finalidad última, la transformación social.

Siguiendo estas líneas, en el 2011, la ONU a través de su Informe de Programas de Voluntariado, asegura que hay tres grandes criterios que constituyen un voluntariado: la voluntad libre, es decir, que se debe llevar de forma voluntaria y no como una obligación; la motivación no pecuniaria, por ende, no habrá una recompensa monetaria por la acción y, finalmente, que esta acción realizada sea en beneficios de otras personas o de la población. Es decir, que el voluntariado representa toda acción que contribuya al cambio de la realidad social en la que vivimos, por el cual no se ofrezca un importe como salario, generando diferentes beneficios para quien emprende este camino como la satisfacción de ampliar sus redes, el intercambio de conocimientos y destrezas que amplían su capacidad de conseguir empleo en un futuro. (ONU: 2011).

Entonces, a través de nuestras palabras podemos definir al voluntariado como aquella actividad que de forma voluntaria y sin la búsqueda de una contraprestación económica, interviene en la realidad buscando la mejoría de las desigualdades sociales. Ahora bien, el voluntariado universitario, es una iniciativa que se puede construir desde las carreras o bien desde las organizaciones estudiantiles para el beneficio de la sociedad, así como para

fortalecer una mayor sensibilidad social por parte de lxs estudiantes respecto a las problemáticas y vulneraciones del territorio. Transformándose en un ámbito interesante para fortalecer los procesos de formación universitaria como expresión de un nuevo aprendizaje, pero también como un espacio de fortalecimiento de los procesos sociales que trasciende el ámbito educativo (Gaete Quezada: 2015).

Es decir, que el voluntariado universitario busca la coproducción de conocimientos con las organizaciones e instituciones del territorio, y la generación de respuestas prácticas ante sus demandas o para la garantía de sus derechos. Como así también, el reconocimiento y apropiación de los saberes previos de las personas con las que podemos trabajar en estos espacios.

Es así, que en el 2006 se puso en marcha el Programa de Voluntariado Universitario (PVU) por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional, con el objetivo de apoyar proyectos universitarios que busquen mejorar la calidad de vida de la población y realizar una transformación social implicando la consolidación de nuevos aprendizajes para lxs estudiantes participantes, a través del sustento económico de estos proyectos.

En cuanto al Trabajo Social en relación con los voluntariados, es importante recalcar que la profesión, históricamente, se ha encontrado asociada con las problemáticas sociales y las acciones llevadas a cabo por personas o instituciones para solucionarlas. Siguiendo la Ley Federal de Trabajo Social, 27.072, entendemos que el Trabajo Social es: “una profesión basada en la práctica y la

disciplina que promueve el cambio y desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y liberación de las personas” (Ley 27.072; Art 4). Por lo cual, la propuesta de voluntariados universitarios se relaciona ampliamente con los principios y alcances de la profesión.

### **La puesta en práctica**

Luego del advenimiento de la pandemia por el virus SARS-cOV-2 y el ASPO, dictado en marzo del 2020 por el entonces gobierno nacional, que obligó a las instituciones educativas a implementar nuevas estrategias de enseñanza, como la virtualidad al 100% de las materias, que anteriormente se dictaban de manera presencial adaptando las clases a esta nueva modalidad, la utilización del campus virtual y de las TICS, tanto para evaluar a les estudiantes como para el proceso enseñanza - aprendizaje, en el segundo cuatrimestre del 2021, se empezaron a dar las primeras experiencias post pandemia en la universidad.

A través del reencuentro con lxs estudiantes en las aulas y el contacto con distintas instituciones del territorio, se pudo identificar las problemáticas y necesidades que nos habían dejado las nuevas formas de relacionarse en la pandemia. En primer lugar, la urgencia de lxs estudiantes de tener espacios formativos teóricos-prácticos en donde puedan empezar a desarrollar actividades relacionadas al Trabajo Social, sumado a la voluntad del “hacer” y de colaborar, por fuera de la obligatoriedad que generan las materias y las prácticas pre-profesionales supervisadas que implica el plan de estudio, entendiendo que estas últimas, transcurrieron de manera virtual por casi dos años. Y por el otro

lado, la necesidad que tenían las instituciones vinculadas al desarrollo de actividades de prevención y promoción de derechos, como así también de políticas públicas que se encontraban gestionando.

Es así, que la carrera decide intervenir ante la demanda planteada como impostergable, creando diferentes voluntariados para que lxs estudiantes puedan inscribirse y ganar práctica en diferentes temáticas. Es importante aclarar, que desde la UNAJ ya se habían realizado experiencias exitosas de voluntariados como el “Vicente Ierace”, del Instituto de Salud, que funcionó durante toda la pandemia, realizando acompañamiento a personas que se encontraban atravesando el COVID-19, en el que participaron mayoritariamente estudiantes del Instituto de Salud, pero también estudiantes de la carrera de Trabajo Social. Este voluntariado, como tantos otros, se enmarcó en el Voluntariado Universitario de la SPU, creado en el 2006, con el objetivo de producir proyectos que resuelvan diferentes problemáticas locales (Pozzio y Silberman: 2022).

Según Pozzio y Silberman (2022), los voluntariados en la UNAJ se implementaron como parte de las políticas de vinculación desde el Centro de Política y Territorio o como parte de las actividades propuestas por los Institutos.

El objetivo de los voluntariados en Trabajo Social es crear espacios que contribuyan a una de las principales propuestas institucionales que representa a nuestra universidad, la vinculación territorial, pero no sólo como una salida filantrópica y altruista sino más bien corriendo a la universidad del rol central

y proponiendo construcciones colectivas para la resolución de problemas concretos que atraviesan a los territorios de los que formamos parte. Esto se intenta implementar a través de distintos objetivos específicos que se basan en el fortalecimiento de redes con instituciones territoriales y la formación integral del estudiantado en problemáticas sociales específicas, vinculando a les mismos con procesos comunitarios y colectivos de transformación social.

Para el cumplimiento efectivo de los objetivos se propuso la coordinación de cada uno de los voluntariados por parte de un docente o compañerx de la carrera que aborde las distintas temáticas propuestas (educación, salud, acompañamiento de personas en situación de consumo problemático, problemáticas de género y diversidades sexo- genéricas, economía social y solidaria, alfabetización popular, hábitat, entre otras). Además, para la puesta en práctica se articuló con distintas instituciones en las cuales cada uno de los voluntariados cuenta con una dinámica propia de las distintas instituciones, lo que nos parece fundamental debido a que se genera una relación positiva entre la integración de lxs voluntarixs a estos espacios y la expectativa de continuar en ellas, ya sea como voluntarixs o como trabajadores, dos experiencias que se han concretado en la implementación del proyecto de la carrera.

Es así, que lxs estudiantes cuentan con referencias institucionales, con trayectoria en los espacios comunitarios y territoriales, y con referencias docentes, promoviendo también el análisis de las problemáticas con las distintas materias/asignaturas del plan de estudios de la carrera. Por medio del trabajo en conjunto, se

implementaron en el primer año 7 voluntariados, entre los que se encontraban: Pabellones Literarios para la Libertad; Por el derecho a leer y escribir; Prevención del consumo problemático de sustancias; Relevamiento de familias en situación de vulnerabilidad social; Relevamiento a organizaciones de la Economía Popular; Promotoras de Género y de asistencia social, con los siguientes resultados<sup>35</sup>:

**Cuadro 1: Voluntariados 2022 según cantidad de estudiantes y actividades realizadas**

Voluntariado	Cantidad de estudiantes	Cantidad de personas alcanzadas por las actividades
Pabellones Literarios para la Libertad	24	520
Alfabetización Popular: por el Derecho a Leer y Escribir	16	60
Prevención de consumo problemático de sustancias	21	200
Hábitat: relevamiento a familias de Berazategui	20	180
Relevamiento a organizaciones de la economía popular	10	10
Desarrollo Social: Atención a familias	27	250
Promotorxs de Género	70	200

Fuente: Elaboración propia

<sup>35</sup> Los datos utilizados tanto en el Cuadro N° 1 como el Cuadro N° 2 fueron recolectados de los informes de actividades del 2020 y el 2023 de la carrera de Trabajo Social de la UNAJ.

Por su parte, para la finalización del ciclo lectivo del 2023, los datos se habían modificado de la siguiente manera:

### **Cuadro 2: Voluntariados 2023 según cantidad de estudiantes y actividades realizadas**

Voluntariado	Cantidad de estudiantes	Cantidad de personas alcanzadas por las actividades
Pabellones Literarios para la Libertad	32	520
Participación y organización comunitaria	25	250
Memoria Activa	20	100
Hábitat: relevamiento a familias de Berazategui	200	4500
Promotorxs de los derechos de las personas y familias con discapacidad	35	500
Promotorxs de los derechos de las personas y familias con discapacidad - Hogar de Cristo Virgen de Luján	31	100
Promotorxs de Género	50	400

Fuente: Elaboración propia

Como vemos en los dos Cuadros presentados, las propuestas involucran a varies estudiantes, teniendo inscripciones de más de 100 en algunos casos, y varies docentes, por lo cual año tras año, se van abriendo nuevas propuestas que responden a la demanda y necesidad del territorio.

Ahora bien, ¿cómo es el funcionamiento de estos voluntariados? En principio, debe aclararse que estos espacios son exclusivos para

les estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social. Cada inicio de ciclo lectivo, se diagrama desde la coordinación las propuestas que se van a presentar, luego cada voluntariado abre su convocatoria a través de un formulario de Google. Y una vez cerrada la convocatoria y armado el grupo de voluntaries, se realiza una presentación institucional e instancias de formación e inserción territorial en los barrios de Florencio Varela, Quilmes y Berazategui, incluyendo las cárceles a través del Voluntariado de “Pabellones Literarios para la Libertad”, a fin de realizar intervenciones fundadas que respeten los encuadres de trabajo profesional y llegando a más de 1500 personas por año, tal como se muestra en las tablas presentadas.

Finalmente, al cierre del año lectivo, lxs voluntarixs forman parte de la “Feria de Talleres y Voluntariados” de Trabajo Social, donde se permite a través de una muestra abierta, vislumbrar los conocimientos construidos por les estudiantes como así también el trabajo realizado. En este momento lxs estudiantes también reciben su diploma de participación.

### **Palabras finales**

En este trabajo introductorio, nos propusimos abordar la importancia de la vinculación territorial de las universidades públicas en relación a la experiencia que viene llevando a cabo la Licenciatura en Trabajo Social de la UNAJ, con sus distintos proyectos de voluntariado.

Entendemos que los voluntariados constituyen una herramienta fundamental del aprendizaje de la práctica profesional por parte de lxs estudiantes, con el acompañamiento de lxs docentes y las

instituciones, quienes le dan un gran valor, confirmando lo fundamentales que son en sus trayectos formativos y reivindicándolos con su presencia constante, con su compromiso social y también con su vinculación con la propuesta de finalización de sus carreras. Sabemos que los espacios de voluntariado no podrían funcionar sin sus estudiantes, y por eso es importante traer a colación el compromiso que tienen estxs con lxs espacios.

Además, al constituir estos espacios la carrera fortalece nuevas propuestas pedagógicas basadas en la perspectiva territorial, de género y Derechos Humanos, propias de la intervención profesional de lxs Trabajadorxs Sociales.

Desde nuestro rol como docentes y coordinadoras de espacios de voluntariados, nos parece importante reivindicar esta práctica, entendiendo lo que la misma implica en lxs estudiantes que forman parte, la inversión del tiempo, dinero y el esfuerzo por cumplir las metas propuestas, a través de la satisfacción del logro cumplido que se puede dar de dos formas: la primera, por la ayuda concreta a la población con la que se está trabajando, y la segunda, viendo los resultados tangibles de su rol como voluntarix. Sobre todo, entendiendo los contextos desde los cuales se imprimen, la salida de una pandemia mundial y en el que son puestos en práctica, una realidad social, política y económica llena de cambios que hacen de la posibilidad de trabajar sin recibir a cambio ninguna compensación económica, sea cada vez más difícil.

Sin embargo, muchxs de lxs voluntarixs afirman que sus motivaciones en relación a los voluntariados se basan en ponerse

al servicio de la comunidad a través de una actividad. Esto lo podemos comprobar al ver que lxs estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social se suelen anotar a más de una convocatoria, y lo suelen sostener en el tiempo.

Otra cuestión que no queremos dejar de mencionar, es la feminización de la participación en los voluntariados, si bien entendemos desde la División Sexual del Trabajo, en la que se propone que a los varones le son asignadas las tareas de producción mientras que a las mujeres se nos asignan tareas de reproducción y cuidado, ingresando con mayor proporción a las carreras que impliquen este tipo de prácticas, como es el Trabajo Social, una carrera altamente feminizada, con más del 95% del cuerpo estudiantil con una identidad femenina. Es decir, que se puede observar en los voluntariados una mayor participación femenina, debido a que como señalan Chacón, Vecina y Dávila (1998), en estas prácticas se hacen evidentes las cuestiones ligadas a lo femenino como el apoyo, el cuidado y la solidaridad.

El objetivo actual de la carrera se encontrará entonces en pensar la institucionalización formal de estos voluntariados para sostenerlos en el tiempo como una nueva forma de aprender el ejercicio profesional. Ya que como expresa Arias (2008), los voluntariados universitarios tienen como protagonista no solo a lxs estudiantes, sino también a toda la política universitaria abarcando a toda su comunidad y los ámbitos propios de la universidad. Afirmando, que cuando estos espacios son gestionados correctamente se convierten en instrumentos educativos que complementan la formación que se recibe dentro

del aula, y que hasta este momento no estaban en el centro de la discusión del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por eso, según Martínez (2010) el voluntariado constituye una innovación docente en el ámbito universitario, permitiendo que el estudiante se construya en un contexto de necesidades reales, buscando las herramientas para transformar esta realidad, teniendo tres beneficios importantes: una formación práctica que permite reelaborar los contenidos teóricos, el fortalecimiento de la formación académica y una mayor vinculación con la comunidad por parte de la institución.

Finalmente, la profesionalización e institucionalización de estos espacios teniendo en cuenta los contextos políticos, sociales y económicos permitirán una mayor conciencia sobre los cambios que se realizan para la sociedad, buscando así que las problemáticas que se atiendan sean resueltas a largo plazo por las instituciones estatales a través de la creación de políticas públicas más efectivas.

Por eso, Jara y Vidal (2010) aseguran que el trabajo voluntario tiene que generar una conciencia transformadora no sólo en lxs voluntarixs sino también en las instituciones del territorio. En este sentido, creemos que la creación de estos espacios configura un evento trascendente en la historia de la carrera, siendo un espacio de participación, diálogo y gestión que permite implementar los aprendizajes capitalizados en el paso por la carrera, permitiendo que lxs estudiantes puedan pensar en los desafíos del presente, trabajando mancomunadamente con lxs

actorxs del territorio, utilizando las redes vinculares como estrategia central de la intervención.

## **7. De elefante blanco a universidad inclusiva. El emplazamiento de la UNAJ en la sede de los ex Laboratorios de Investigaciones de YPF en Florencio Varela. Notas después de la pandemia**

*Laura Colabella y Andrea Ojeda*

### **Presentación**

Los estudios sobre el impacto de las políticas públicas en educación superior, principalmente en lo relativo al grado de abandono, han ganado terreno a nivel internacional en la primera década de los años 2000 (Tinto: 2000; 2003; 2003a). Poniendo en debate, principalmente, los mecanismos a través de los cuales las franjas sociales antes excluidas de la educación superior, la comúnmente denominada “primera generación universitaria”, ingresaba a la universidad y hasta qué punto lograban o no concretar la finalización de las carreras elegidas. En nuestro país, el tema de la deserción ha sido abordado en relación a las trayectorias de los estudiantes (Carli: 2012) y su impacto en el mercado de trabajo (Panaia: 2013) y también en relación a la masividad, que las universidades del conurbano se propusieron garantizar (García Fanelli: 1997 y Ezcurra: 2011).

En esa línea, el concepto de “inclusión excluyente” (Ezcurra: 2011, 17) resultó operativo para señalar el contraste entre la masividad del ingreso, que las universidades del conurbano se propusieron

garantizar (García Fanelli: 1997), y los altos índices de deserción que la investigadora Ana M. Ezcurra señala, especialmente, para el primer año de las carreras, “la brecha” según sus términos. Para dar cuenta de ello, Ezcurra introduce la imagen de la “puerta giratoria” que permite visibilizar en qué medida la masividad en el ingreso se vería afectada por bajas tasas de egreso en perjuicio de los (as) estudiantes de primera generación (Ezcurra: 2011, 23). Por su parte, las denominadas “universidades k” han sido retratadas en función del lugar que ocupaban en la agenda de gobierno, en relación a la orientación del presupuesto, su lugar en los medios de comunicación y también en tanto extensión de derechos a sectores antes excluidos de la educación superior (Chriroleu y Iazzetta: 2012; Marquina: 2012; Marengo: 2012; Rinesi: 2012).

Nuestra universidad, específicamente, se ha tornado objeto de análisis para buena parte de los investigadores de la institución, quienes apuestan, en mayor medida, por metodologías cualitativas que más que dar cuenta de grandes tendencias (presupuesto, ingreso, extensión de derechos y deserción), privilegian las voces de los estudiantes para mostrar cómo esas políticas públicas afectan su entorno local. En ese sentido, un estudio pionero con base en una investigación etnográfica (Colabella y Vargas: 2014), reveló cómo la vida universitaria se inscribía en la vida cotidiana de los(as) estudiantes, de los cuales el 80,4% correspondía a primera generación universitaria, cuando la UNAJ abrió sus puertas en el 2011.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Fuente: Encuesta a Ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche, enero-febrero de 2011.

El estudio logró demostrar que quienes tenían más posibilidades de éxito eran aquellos estudiantes que poseían en su haber una frustrada experiencia universitaria. Lo que la investigación aportó como dato revelador fue que, visto de manera procesual como parte de un ciclo más largo, dicho abandono constituye el primero de, a veces, varios intentos. Es así como el fracaso devenía en condición de posibilidad para el éxito, tanto para elegir una nueva carrera o una carrera más afín a un campo de preferencias, así como para darse cuenta de la vocación neutralizando positivamente la noción de “brecha” entre masividad en el ingreso y restricción en la graduación (Colabella y Vargas: 2014; 2015).

Pero lo que sí operaba como “brecha” era la vida universitaria respecto de la vida familiar. En ese sentido, se observaba un rango que iba desde la producción de una fuerte distinción que reposicionaba al estudiante en su trama de relaciones, al punto que aspiraba a salir del entorno una vez que se alcance el título universitario. Debido, entre varias otras, a las limitaciones que “para estudiar” encontraban en sus hogares: la dimensión pequeña de sus viviendas y la falta de Internet. Este último, era un aspecto central, cuya ausencia los dejaba afuera de información importante como fechas de inscripción o acceso a recursos como becas y otras bonificaciones. La investigación también reveló que, para muchos, el paso por la universidad fue la puerta de ingreso al uso de las nuevas tecnologías y redes sociales (Ibídem, 27). Muchos manifestaron haber abierto su primera cuenta de mail luego de inscribirse a la carrera y oficiando como forma privilegiada de comunicación con la universidad, los profesores y los(as) compañeros(as).

Sin desconocer los estudios sobre la problemática de género entre nuestros(as) estudiantes, en los que se destaca cómo el peso de las horas para las tareas domésticas afecta principalmente a las estudiantes mujeres y el impacto de la vida universitaria en las relaciones maritales (Lossiggio, Solana, Pérez y Otero: 2018). Y otro que analiza la experiencia de “hacer trabajo de campo por primera vez”, entre estudiantes de Trabajo Social (Colabella y Vargas: 2020) Para quienes no sólo se trataba de una experiencia completamente novedosa para aprobar una materia, sino también para llevarla adelante y animarse, iban acompañados de un familiar e incluso, también, de sus hijos. Simultáneamente, constituía una oportunidad para conocer y disfrutar, reponerse a la vergüenza, animarse y conversar, participar, aprovechar para compartir con la familia. Elaborar el registro también constituía un desafío: hacer las notas, desgrabar, reconstruir de memoria, escribir en computadora, involucra un esfuerzo importante, a veces también compartido con los seres queridos. Posteriormente, presentar el trabajo ante los compañeros de curso, exponer(se), mostrar los hallazgos nativos y su relación con los contenidos de la materia, pone de relieve la multiplicidad de ámbitos e implicancias que produce la propuesta: la clase de antropología (mediada por el trabajo de campo) se extendía a los hogares, a los espacios de la ciudad, del conurbano y del país donde nuestros estudiantes hacen trabajo de campo, impacta en sus familias y transforma, según sus dichos, de manera profunda sus modos de ver el mundo (Ibídem, 68).

En suma, la noción de inclusión social en relación a las políticas públicas en el área de la educación superior, se remonta a

mediados de la década del noventa e inicios de los 2000, cuando fueron creadas numerosas universidades en el conurbano bonaerense con el fin de incorporar a la matrícula a los vecinos de esas jurisdicciones. Que, en su mayoría, correspondían a la primera generación de estudiantes universitarios (García Fanelli: 1997). El propósito principal era “llevar la universidad” a zonas periféricas o de exclusión social, de modo tal que los estudiantes no tuvieran que viajar largas horas para “ir a la universidad” (argumento principal enunciado como causa de abandono) sino que ésta les “quedara cerca”. “Incluir” suponía, entonces, emplazar universidades en zonas que –por albergar población con altos índices de pobreza según las estadísticas oficiales y que contaran con predios en desuso donde pudieran emplazarse esas universidades– pasaron a ser consideradas estratégicas. Por lo general, eran obras arquitectónicas que habían sido abandonadas por los gobiernos nacionales, ya sea por cambios de gobierno y consecuentemente cambios en las políticas públicas o, en el peor de los escenarios, por golpes de Estado. Se trataba de obras de dimensiones imponentes, generalmente pintadas de blanco, a las que vulgarmente se denominó “elefantes blancos”. Era el caso de la UNAJ, emplazada en el predio de 14 hectáreas que perteneció a los Laboratorios Investigaciones de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), próximo al conocido “Cruce Varela”, inaugurado el 25 de noviembre de 1942 y abandonado en 1994, por el presidente Carlos S. Menem. Dejando atrás más de 50 años de desarrollo científico tecnológico y dando así nacimiento al

“elefante blanco” que habitó, sobre la avenida Calchaquí, por casi dos décadas.<sup>37</sup>

Como señala el antropólogo Hernán Palermo (2013):

Fue allí donde se diseñó y ensayó el aceite «Elaion» de YPF antes de ser utilizado en pozos, como así también el desarrollo de tecnologías como la recuperación terciaria en los pozos de petróleo, utilizada ampliamente hoy en día”. Y también como fuente de producción científica: “en el tercer piso del edificio se encuentra la biblioteca, un tesoro aún invaluable, que es testigo silencioso de ese know how producido íntegramente por profesionales argentinos comprometidos en una empresa cien por ciento del Estado. La biblioteca de los laboratorios resiste al tiempo y al olvido, guardando en su interior los secretos de las patentes de invención producidas por YPF en formato de microfilm como también innumerables textos, libros y manuales en diferentes idiomas, producto de frondosos intercambios con bibliotecas de todo el mundo. Según Jorge Ayestarán, último bibliotecario y guardián de la biblioteca de YPF: «era la más completa de Latinoamérica»”.

---

<sup>37</sup> Era el caso también de las de las Universidades de Lanús (1995) y de José C. Paz (2009). La primera, fue emplazada en talleres de fundición que habían pertenecido al Ferrocarril Roca y la segunda, al Ferrocarril San Martín. Más dramático era el caso de la Universidad Nacional de Moreno (2009), cuya sede se estableció en el Instituto de Menores Mercedes de la Sala y Riglos donde fueron albergados ilegalmente hijos e hijas de personas desaparecidas durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983).

El artículo que reproduce la entrevista a Palermo,<sup>38</sup> finaliza señalando que la historia tiene giros insospechados ya que desde el 2011, el predio se convirtió en la sede central de la UNAJ, según sus palabras: “Allí donde fuera el corazón tecnológico de YPF, hoy transitan miles de estudiantes universitarios ávidos de conocimiento, los cuales dan nueva vida a un lugar cargado de historias, tensiones y resignificaciones. Pero esta fascinante historia recién comienza a escribirse”. Algunas de esas historias son las que nos proponemos compartir aquí.

Como señalábamos, la cercanía de la institución era un punto altamente ponderado por los(as) estudiantes, era tanto un factor determinante para asistir y a la vez una motivación, en tanto les parece un despropósito: “no ir, teniendo la universidad cerca” (Colabella y Vargas: 2011, 8 y 259). Sin embargo, la noción de inclusión/exclusión cobraba otros sentidos o, más aún, incorporaba aspectos que iban más allá de la proximidad de sus hogares. La conectividad y el espacio reducido de sus viviendas eran aspectos mencionados como excluyentes de la vida universitaria a la que, por aquel entonces podían mitigarse concurriendo a los *cyber café* o locutorios, que ofrecían uso de computadoras con acceso a Internet por un tiempo determinado. Cuando las empresas de telefonía celular pasaron a ofrecer conectividad a través de los servicios de 3G y 4G, los locutorios fueron cerrando casi masivamente en los barrios del conurbano. De modo que el teléfono móvil pasó también a cumplir las

---

<sup>38</sup> Disponible en “Un recorrido por la historia de los ex Laboratorios de YPF de Florencio Varela”, en: [https://www.varela.gov.ar/prensa/nota.aspx?not\\_id=101844](https://www.varela.gov.ar/prensa/nota.aspx?not_id=101844)

funciones de las computadoras: servía también para leer textos y escribir trabajos prácticos. Cuando la OMS decretó al COVID-19 como pandemia en marzo del 2020, y las universidades pasaron a dar clase de manera virtual, esta situación llegó al paroxismo. El servicio de WiFi limitado o nulo en los barrios populares, convirtió a los teléfonos móviles en verdaderos baluartes para asegurarse la posibilidad de mantener la regularidad durante el confinamiento. Debido a que la presencia de computadoras en los hogares no era algo frecuente, en los casos en que estaba presente, había sido adquirida mediante el programa Conectar-Igualdad o mediante un esfuerzo familiar a pagar en cuotas.

Las autoras de este artículo somos una docente, Laura Colabella, y una estudiante, Andrea Ojeda, de la Carrera de Trabajo Social de la UNAJ que a continuación presentaremos testimonios de los (as) estudiantes recogidos en pandemia y durante el retorno a la presencialidad. En ellos, la casa aparecía como un aspecto central, cuya ubicación y dimensiones, eran señaladas como obstáculo o condición de posibilidad para la concreción de los proyectos personales como cursar una carrera universitaria durante y después del confinamiento.

Existe una vasta literatura que toma por objeto a *la casa* que, a modo general, podemos resumirla de la siguiente manera: un primer grupo de investigaciones, que analizan *la casa* como un objeto que configura un determinado tipo de identidades a partir de determinadas prácticas de *habitar* (esa casa). Se trata principalmente de investigaciones que analizan procesos de doble movilidad: social y espacial, y donde el objeto *casa* no es otro que

el edificio de departamentos en la Ciudad de Buenos Aires (Aboy: 2007, 2014). Otro grupo de investigaciones, lo hacen apelando a la noción de *estrategias habitacionales* de los sectores populares y los sectores medios en la región metropolitana de Buenos Aires (Di Virgilio: 2007; Di Virgilio, Gil y De Anso: 2012). Dicha noción articula las redes que las familias despliegan para acceder a sus viviendas. En los sectores populares, esas redes las integran parientes, organizaciones sociales y el Estado, mientras que en los sectores medios se ponen en juego otro tipo de recursos como su capacidad de ahorro y el patrimonio familiar. Por último, otras investigaciones analizan a la *casa* en relación al uso de los espacios y a la apropiación estacional de los mismos. Se trata de estudios que articulan los sentidos del habitar con la cultura material donde se vinculan personas y personas con objetos (Blanco Esmoris: 2021; Hijós y Blanco Esmoris: 2020).

En suma, para el primer grupo la casa –el edificio de departamentos– era el modo de habitar que los sectores medios buscaron para diferenciarse de los sectores populares. Para el segundo, la casa era un bien preciado al que se buscaba acceder a través de redes de solidaridad o de recursos patrimoniales. Para el tercero, la casa era escenario de relaciones entre personas y entre personas y objetos. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, estos estudios tienen un denominador común: en todos ellos, la casa es un objeto individual, casi autónomo, que se vuelve sobre sí mismo.

Por su parte, existe otro grupo de investigaciones (Comerfrod y Neiburg: 2021; Motta: 2021; Guedes: 2021; Dalmaso: 2021;

Cortado: 2021 y Ayoub: 2021) desarrolladas en Brasil, que dan continuidad al trabajo inaugural del antropólogo haitiano, Louis HERNANDEZ MARCELIN (1996), quien acuñó una nueva expresión para analizar los modos con que nos vinculamos con nuestras casas y las redes que desplegamos en nuestra vida doméstica. Para este autor, la casa no es una unidad, sino que ella solo existe en colectivo como una *configuración de casas*. Dicha noción, es el resultado de redes de relaciones domésticas que se producen a partir de referencias espaciales de las casas donde lo comunitario y lo individual demarcan fronteras no del todo claras para el investigador, pero sí nítidas para los involucrados. Dichas redes dan lugar a un proceso de creación y recreación de lazos de cooperación e intercambio entre las casas. Se trata de una noción que pone el objeto “casa” en el centro del debate por su centralidad en la vida de las personas. La materialidad del concepto es innegable. A punto tal que, el autor la ubica como un momento de un proceso complejo que pone en juego estructuras de interacción y una configuración ideológica que se ejercen desde el momento de decidir construir, el hecho de construir y hasta la concreción de las relaciones por ellas circunscriptas y que la circunscriben.

Esta primera impresión del concepto ya es suficiente para permitirnos echar luz sobre los procesos de “construcción de casas”, o de acceso a la vivienda en nuestro territorio, aunque muy distante de aquel analizado por el autor en el nordeste del Brasil. Como sabemos, la mayoría de los barrios de donde provienen nuestros estudiantes surgieron de los procesos de tomas de tierras (fiscales o privadas) que tuvieron lugar a inicios de los años

ochenta durante la última dictadura cívico-militar. Buena parte de ellas, estaban deshabitadas y se constituían en verdaderos basurales a cielo abierto emplazadas en zonas inundables.

Para los protagonistas de esos procesos decidir *entrar en la toma* representaba un tiempo nuevo nombrado como *futuro*, en el que la construcción de la casa propia era lo único que permitía dejar atrás un pasado triste y doloroso en el que se *vivía de prestado*. No obstante, la vida al interior de las tomas no era fácil. Ingresar suponía conocer a alguien que autorizaba el ingreso *no cualquiera entra a una toma*, luego *conseguir cuatro palos y una chapa para plantarse en algún lugar determinado que ellos designen*.<sup>39</sup> Para seguidamente, cuidar *el terreno tomado* y exponerse tanto a la acción de fuerzas represivas del Estado (policía, gendarmería) como de los propios vecinos –también ocupantes– que hasta dirimían sus conflictos mediante el uso de armas de fuego. Estos procesos dieron lugar a un patrón de residencia en el que las familias habitan un terreno, que suele ser de 10 x 30 metros, y construyen sus casas con ayuda de sus familiares y vecinos. Este modelo comienza a alterarse con el ingreso de los hijos en la vida adulta, ya que las áreas libres del terreno suelen ser utilizadas para construir un pequeño cuarto o, en el mejor de los casos, una nueva vivienda para las nuevas uniones de los hijos.

La primera conclusión que podemos sacar es que las familias que habitan las distintas casas de un mismo terreno podrían formar una *configuración de casas*. Puesto que entre sus habitantes se

---

<sup>39</sup> Datos extraídos de entrevistas realizadas por Florencia Jaime en el marco de su Tesina. (Jaime: 2023, 13)

establecen redes domésticas cuya referencia espacial estaría determinada por la casa principal del terreno. Sin embargo, la configuración también podría extenderse a otras casas situadas fuera del terreno incluso, también, en otros barrios. En este artículo, nos proponemos mostrar hasta qué punto la noción de *configuración de casas* puede ayudarnos a echar luz sobre los aspectos que los(as) estudiantes consideran inclusivos para su futuro profesional.

A continuación, y para presentar las evidencias de manera clara, el presente artículo se organiza en dos apartados. El primero de ellos, corresponde al testimonio de Andrea en primera persona y luego el de Ana, Alejandra y María. Estos tres últimos testimonios fueron recogidos, por Laura Colabella, durante el confinamiento.<sup>40</sup> Por último, en las conclusiones señalamos la contribución de la categoría *configuración de casas*, tanto para el debate de estudios de educación superior y experiencias y trayectorias universitarias, como así también para las discusiones sobre oferta académica, duración de carreras y planes de estudio donde los sistemas de créditos van ganando terreno para favorecer que los estudiantes armen su propia trayectoria, aun cuando esto suponga entrar y salir del sistema universitario.

---

<sup>40</sup> La obtención de datos para la realización de dichas entrevistas fue realizada de manera virtual durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre del 2021, en el marco del Proyecto de Extensión “Universidad y Territorio” (2018). Una primera versión de las evidencias aquí presentadas, formaron parte de una ponencia expuesta por Laura Colabella en las Terceras Jornadas de Investigación y Vinculación, UNAJ, 3 y 4 de noviembre de 2022. (Colabella: 2022)

## **1. Cursar en pandemia, cambiar de carrera y seguir eligiendo la UNAJ**

Andrea, estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, de 23 años, vecina de Florencio Varela. Comencé la carrera el segundo cuatrimestre del 2022. Soy estudiante de la universidad, desde el 2018, donde me anoté a la carrera de Licenciatura en Administración. Al principio, elegí esta carrera debido a que estudié en una secundaria con bachiller en economía y administración, pensé que me gustaría, también por influencia de mi mamá, quien, a pesar de no haber estudiado la carrera, trabaja desde hace muchos años en labores administrativas. Al inicio me gustó, pero al ir avanzando en las materias, esto cambió.

Durante la pandemia, estaba cursando materias de segundo y tercer año de Administración. El primer cuatrimestre del 2020, fue traumático, me sentía totalmente perdida, no entendía cómo sería la cursada. No tenía computadora, ¿cómo iba hacer los trabajos prácticos?, sólo tenía mi celular. Antes de la pandemia, usaba las computadoras de la universidad para hacer los trabajos prácticos o iba a un ciber, ubicado en el centro de Florencio Varela. En época de ASPO (decretado por el gobierno nacional en marzo del 2020) ya no pude hacer esto.

Gracias a la ayuda de una de mis tías, que vive a dos cuadras de mi casa, puede acceder a su computadora. Le tenía que avisar con tiempo, para que ella pudiera acomodar sus horarios, ya que no dejó de trabajar. Trabaja cuidando a un nene de 6 años, del barrio, lo traía a su casa y estaba todo el día con ella. Por lo que el nene

también hacía uso de la misma computadora, ya sea para jugar o para tener clases virtuales.

La mayoría de las veces, el material de lectura lo leía en mi celular. Cuando el centro de estudiantes Unidos por la UNAJ, comenzó a tomar pedidos de “delivery de apuntes”, hice uso de ese recurso, ya que prefiero leer en físico, así poder escribir notas en los mismos y resaltar lo importante. Previo a esto, siempre imprimía en la fotocopidora del mismo centro, porque era más económico.

El servicio brindado por el centro era más accesible que mandar a imprimir en mi barrio. Les enviaba los PDF por Whatsapp, ellos me lo imprimían, luego me lo mandaban a mi casa, pagaba cuando llegaba. Antes de eso, también daban una “beca de apuntes”, a la cual yo estaba anotada, así tenía mis apuntes. Esta “beca”, consta de un monto que ellos establecen según cuantas materias cursabas, que podías usar en la fotocopidora. En una libreta se anotaba el monto y se registraba cuando se iba descontando. Ya en la segunda mitad del año 2020, mi mamá volvió a trabajar, así que ella me imprimía los textos. Por lo que dejé de utilizar el servicio del centro de estudiantes. Una de las cosas que más se me dificultaron al cursar de manera virtual, era que no sabía manejar el campus virtual y las aplicaciones de videollamada. Antes, jamás las había utilizado. Mi celular no daba abasto, estaba lleno de tareas, tanto mías, como las de mis hermanos.

Tengo dos hermanos, ambos de edad escolar, al inicio, como estaba mi mamá en casa, ella cedía su celular para que ellos estudiaran. Así que éramos tres estudiando con dos celulares. Cuando mi mamá volvió a trabajar, solo quedó mi celular

disponible. Mi papá, desde el inicio de la pandemia, nunca paró de trabajar. Él realiza trabajos sindicales, con trabajadores de la construcción. Así que estaba todo el tiempo fuera. No vivimos en la misma casa, él vive en el mismo terreno, en la casa de mi abuela, su madre, desde que mis padres se separaron, mis hermanos y yo, vivimos con mi mamá en la casa del fondo, pero tenemos salida propia.

Retomando la cursada virtual, algunos profesores prefirieron la modalidad asincrónica y mandaban videos, yo me tomaba el tiempo de transcribir lo que aparecía en los videos, porque me servía más tenerlo escrito. Cuando los profesores preferían la modalidad sincrónica, tengo la suerte de contar con mi propio espacio, en mi pieza (que no comparto con nadie, ya que cada uno tiene su propia pieza), en la cual tengo un pequeño escritorio.

Un hecho que dejó huella en mí, fue rendir un parcial oral virtual (presencial también me pongo nerviosa), en ese examen, me dio un ataque de pánico. Me puse realmente mal, a partir de ahí fue cuando empecé a replantearme sobre la carrera que había elegido. Con el encierro obligatorio, pude tener tiempo para reflexionar si realmente quería seguir con la carrera. Ya estaba cursando materias más específicas y no me gustaban. Después de ese episodio comencé terapia.

En el año 2022 quise cambiar de carrera, pero no sabía qué estudiar, con acompañamiento terapéutico, armé un plan con distintas carreras, pero algunas de las opciones tenían en común, eran de ciencias sociales, tenían que ver con lo social. Hablando con mis padres, amigas, quienes me dieron su total apoyo en mi

decisión, a pesar de que ya había llegado muy lejos con mi anterior carrera. Limité mis opciones a dos: Trabajo Social o Relaciones de Trabajo. Siempre en la UNAJ, no quería trasladarme más lejos. Ya conocía la universidad, me siento más cómoda ahí, es mi segunda casa.

Debido a la situación económica familiar de ese momento, me era imposible ir a una universidad que me quedara lejos, como la UBA (Universidad de Buenos Aires), la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) o la UNLZ (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). La UNAJ, sólo queda a 30 minutos en colectivo de mi casa. Por esa razón, fue la mejor opción. Recién puede hacer el cambio de carrera para el segundo cuatrimestre del 2022, ya que la fecha del trámite se pospuso para mitad del año. Para mi suerte, fue una cursada totalmente presencial, pude estar en contacto directo con mis profesores y con mis compañeros. Empecé con otra mirada, ya con más experiencia de cómo funciona la universidad, las cursadas, cómo se manejan los profesores, exigencias, entre otras cosas.

Provengo de una familia de trabajadores, mis abuelos paternos trabajaron toda su vida, no terminaron el primario. Mi papá, desde chico trabajó sin parar, llevado por mi abuelo a la industria de la construcción, hoy trabaja en un sindicato, el secundario lo completó ya de adulto, con el Plan FINES. Mi mamá, también de una familia obrera, terminó el secundario, inició sus estudios universitarios, pero los tuvo que abandonar. Desde el nacimiento de mi hermano más chico, comenzó a trabajar como administrativa en un frigorífico recuperado. En un contexto de

familia trabajadora, siempre se nos inculcó la continuidad de nuestros estudios superiores, así, en palabras de ellos “no te tendrán de acá para allá tus patrones”, así no me pisarían como los pisaron a ellos, así no se aprovecharían de mí como se aprovecharon de ellos. Mis padres partían siempre de la siguiente premisa, que los estudios nos darían a mí y a mis hermanos una mejor vida que la que llevaron ellos.

Ellos no querían que al terminar la secundaria saliera a trabajar, “para eso tenés padres”, “siempre que esté en nuestras posibilidades, nosotros te vamos a apoyar”. Hasta el día de hoy, ellos me apoyan económicamente para mis estudios. Gracias a su constante sacrificio, hoy tienen dos hijas estudiando en la universidad. Mi hermana menor inició sus estudios el año 2022, en la UNLP, la situación económica familiar actual, le permite a mi hermana la posibilidad de estudiar lo que ella quería. Ella no quería irse tan lejos, pero ni la UNQ (Universidad Nacional de Quilmes), ni la UNAJ tienen la carrera de Derecho, se ve obligada a tener que realizar largos viajes a su facultad.

## **2. Mudarse por todos lados. Nacimiento y muerte de las casas. Ver desde otro lado**

Ana, de 44 años, hija de un despostador de res y una ama de casa. Ana es madre de tres varones, de los cuales solo dos vivían con ella (el mayor de 24 y el más pequeño de 6) el del medio, de 22 años, vivía en Salta y estaba emancipado. Al ser interrogada, vía remota, acerca de su elección por la Carrera de Trabajo Social respondió:

Sabía que se trata de trabajo, como dice, ¿no? Social. Por ejemplo, yo siempre decía, no sé, en la escuela hay una trabajadora social, en la cárcel hay una trabajadora social. En cualquier institución pública o privada siempre está presente el trabajo social. Un trabajador social. Y bueno, por ese lado me gustó ¿no? (...) Y después que empecé la facultad es como que dije qué bueno que elegí esta carrera que es mi carrera y es lo que me gusta, ¿no? Involucrarse con la necesidad del otro. O tal vez, puede ser porque yo lo veo desde el lado del otro ya, ¿no? Desde ahora lo veo desde el lado del otro porque de repente como que yo me reflejo con la necesidad del otro. Debe ser por un montón de circunstancias que a mí me pasaron (...) muchas carencias. Por ejemplo, hoy por hoy tengo hace cuatro años mi casa pero yo no tenía mi casa y es toda una lucha porque viví 10 años en una casa prestada, después me tuve que mudar y en 6 años me mudé por todos lados y bueno, hoy gracias a Dios tengo mi casa, ¿no? Y también el tema de que soy madre sola entonces es como que tenés necesidades. Nunca tuve un trabajo fijo, estable, bien por decirlo de alguna manera, entonces es doble trabajo. Y por ese lado es donde más lo veo.

Que la pregunta por la elección de la carrera derive en lo que algunos autores denominan *trayectoria habitacional*, nos pone de cara no sólo con que la casa, para nuestra entrevistada, forma parte de un proceso extenso de 10 años en que vivió en una casa que no era propia sino *prestada*. Seguramente, sin pagar alquiler inscribiendo el usufructo de la vivienda en redes de ayuda y

cooperación no siempre fáciles de sobrellevar, más aún cuando se ocupa una posición marcadamente asimétrica, a punto tal de no tener donde residir. Cuando tuvo que dejar la *casa prestada*, Ana, pasó 6 años *mudándose por todos lados* y desde hace 4 tiene su casa propia. Adquisición que refirió como una *lucha*, lo que da cuenta del esfuerzo depositado para la obtención de ese bien y cómo dicho proceso involucra su propia trayectoria: a los 18 años tuvo su primer hijo, a los 20 tuvo al segundo y 18 años después, al cumplir 38, tuvo a su tercer hijo. Su maternidad adolescente le impidió terminar la escuela secundaria. La retomó de adulta concurrendo a clase con sus dos hijos mayores. Adquirió su casa luego de *vivir de prestada* y *mudándose por todos lados* durante 16 años.

Pasar por estas experiencias que denominó *carencias*, le permitieron adquirir una nueva perspectiva *ver desde otro lado* y así *reflejarse en la necesidad del otro* que capitalizó para la elección de una carrera de intervención en contextos de desigualdad y exclusión como es la carrera de Trabajo Social. Aquí, el proceso de adquisición de la casa propia es resignificado en términos simbólicos y puesto al servicio de la formación académica y el ejercicio profesional.

Respecto de la UNAJ, Ana mencionó haberla elegido debido a que *conocía gente que iba por ahí a la Facultad. Conocía la Facultad porque yo soy de acá, de Varela, del barrio San Jorge.*

Actualmente, Ana es militante del Movimiento Evita en el sector de educación estudiantil. En relación a la primera vez que entró a la sede de la UNAJ señaló:

Sí, me sentía contenta. Porque es como que enseguida me adapto, ¿no? O sea, lo que sí recuerdo es que el primer día que estuve en el aula, el primer día yo ya estaba hablando con la profesora. O sea, no tengo problemas de timidez, ¿no? Enseguida me acuerdo que ese día yo ya estaba dialogando con la profesora re bien ahí adelante de mis compañeros, todo (...) No, es como que me adapto (...) algo que yo vi bueno de la Facultad es que yo me hacía problemas porque decía cómo voy a hacer por el tema de mi nene (...) No lo tengo con quién dejar. Si no lo dejo con mi hijo más grande yo no lo dejo con nadie. Entonces, digo, cómo voy a hacer. Me anoté igual, dije eso lo voy a resolver de alguna manera en su momento. Y lo bueno fue que yo un montón de veces fui con mi hijo a la Facultad. Nunca eso, o sea los profesores lo que yo vi, por el contrario, es como que me sentí como... cómo puedo decir... Contendida, claro, esa es la palabra. Contendida porque en ningún momento me hicieron problema. Que, por ejemplo, cuando yo terminé el secundario el último año, porque fue tercer año que terminé (...) Y me acuerdo que lo llevé, fui con mi hijo y las personas que estaban en la institución a cargo, no los profesores, la persona se ve que le molestaba, no quería que vaya el nene. Pero bueno, yo como soy un poco de carácter no me importó y seguí yendo igual (...) Eso fue lo que yo sentí en la Facultad, ¿no? La contención de que una madre no es un impedimento que vaya con su hijo para que pueda estudiar.

A continuación, presentamos el testimonio de Alejandra de 30 años, madre de una hija de 14. Este relato –tal vez el más traumático de los tres– permite introducir una idea surgida del debate a que dio lugar la noción de *configuración de casas*: su génesis. En la tesis del haitiano Marcelin, hay referencias al nacimiento de las casas, no así a su muerte sea por destrucción o por fracaso de proyectos colectivos. Pero si ellas nacen, también mueren (Motta: 2021, 2). Veamos este aspecto en las palabras de nuestra entrevistada.

En relación a la pregunta por la elección de la carrera de Trabajo Social, Alejandra respondió:

Y bueno, esperé a que mi hija crezca, que pase ya a secundaria y una vez que ella arrancó secundaria yo me anoté a UNAJ. Pero primero estuve viendo en qué me podía anotar, qué carrera me podía llegar a gustar. Hasta que pasó una situación en casa con mi familia que dije bueno, quiero ser trabajadora social. (...) El año pasado, no, el ante año pasado mi familia pasó por un desalojo. Después de casi 30 años mi mamá y mis hermanos se quedaron sin casa y bueno, ahí fue que dije quiero ayudar a mi familia. Quiero entrar en la Facultad y empezar con Trabajo Social (...) Era la casa de mis papás que habían comprado, pero nunca se terminó de pagar. Y bueno, tuvo un juicio de por medio y todo eso y bueno, llegaron a que mis viejos tenían que desalojar la casa. Bah, mi mamá porque estaba viviendo mi mamá con todos mis hermanos en esa casa. Y técnicamente, yo también porque yo iba

todos los días. Era estar en mi casa, dormir acá e irme para allá. Todos los días. Todos los días.

Después de 30 años de llevar adelante un proyecto familiar en una casa que se estaba pagando, sobrevino su interrupción. Podríamos decir, también, la muerte por desalojo de la casa y, consecuentemente, del proyecto en ella representado. Hay otros dos puntos a destacar: al igual que en el relato anterior, las vicisitudes en relación a la adquisición y pérdida (muerte) de la casa, determinaron la elección de la carrera de Trabajo Social. Pero aquí, se agrega otro elemento: la casa perdida, era un centro sobre el que orbitaban otras casas. El lugar donde Alejandra residía y desde donde concretamos la entrevista lo refirió como: *acá*. Su casa era aquella que les fue arrebatada con el desalojo: *mi mamá con todos mis hermanos (vivían) en esa casa. Y técnicamente yo también porque yo iba todos los días. Era estar en mi casa, dormir acá e irme para allá. Todos los días.*

Ese *técnicamente estar* en una casa y *dormir* en otra *acá* va acercándonos a las diversas posibilidades interpretativas que la noción de *configuración de casas* nos abre para analizar las condiciones de vida de nuestros estudiantes. La entrevista con Alejandra continuó acerca de los modos en que ella se organizaba para estudiar en la pandemia.

Según sus palabras:

Con los horarios, digamos, yo estoy trabajando que es el horario que el nene que cuido es donde tengo Zoom que es donde yo también traté. Él tenía Zoom, lo conectaba al

Zoom, le preparaba la mesa y me iba a su pieza a tener los míos. Después ese ratito que era una hora, una hora y moneditas que estaba en el Zoom mío a la tarde y después ya a partir de las 16, 18 horas, otra vez me volvía a conectar. Llegaba la mamá del nene tipo 19 y yo seguía con mi Zoom y después de eso ya me volvía a casa porque era muy tarde. Y para estudiar tenía que imprimir todo. Todo, imprimí todos los textos, todo lo que era para porque con el celular no puedo. Me cuesta mucho. Me cansa mucho la vista. (...) Era el momento que él tenía Zoom así que yo tenía que aprovechar para mi Zoom. Él usaba el celular de su mamá porque la mamá le dejaba el teléfono y yo usaba mi celular. Como es una casa grande teníamos espacio cada uno. (...) El nene ya tiene 8 años y él es re comprensivo. Muchas veces le dije Leito, yo tengo que hacer un parcial, necesito que te quedés un ratito quieto y yo estudio. Sí, me decía. Y él es re amable, en todo momento, ¿querés que te traiga agua primero? ¿Querés que te baje el volumen de la Play si te molesta? ¿Querés que te traiga hojas? Él es re amable. Así que no, no, yo ya me quedo acá sentadito, en una mesita chiquita que él tiene en la pieza, y ahí aprovechaba. (...) Donde yo trabajo tienen wi-fi, así que uso el wi-fi de ahí. Y acá en casa vivimos tres familias en el mismo terreno. Yo estoy en la última casa y mi cuñada que vive en la casa del medio puso wi-fi así que ella es la que me comparte a mí.

Aparentemente, el trabajo de Alejandra, cuidar a un niño de 8 años, también se constituye como parte de la configuración de

casas. No disponemos de datos de la distancia entre su casa y la casa del menor al que cuida, pero se trata de una casa con conexión a internet que le permite articular las tareas de cuidado con sus compromisos universitarios. Un recurso que no dispone en su casa, al que accede a través de su cuñada, vecina de la casa del medio del terreno que habita. Como vemos, la configuración de casas se constituye como redes que involucran varias casas donde se articula lo comunitario con lo individual. De todos modos, las referencias espaciales a partir de las cuales se constituyen esas redes parecían delimitar las fronteras, también materiales, bastante nítidas para nuestra entrevistada: *donde yo trabajo (una casa) tienen Wifi, Acá en mi casa tres familias en un mismo terreno, mi cuñada me comparte a mí.*

En relación a la elección por la UNAJ señaló:

Yo ya tenía planeado arrancar la Facultad ya de hace años. Tengo una nena de casi 14 años, la tuve muy de chica. Terminé el secundario, bueno, a las corridas, como pude (...) Por medio de la página de UNAJ empecé a mirar a ver qué había como para poder estudiar. Las carreras que había. Y bueno, empecé a leer un poco de Trabajo Social y dije yo quiero estudiar Trabajo Social. Quiero ayudar a mi familia y no solo a mi familia sino poder intervenir en otras situaciones parecidas a la de ellos (...) La conocía también por redes, (...) Por fotos que veía así de las redes sociales y esas cosas.

Y respecto a la primera vez que pisó la sede de la universidad declaró:

“Estaba feliz porque dije: llegué. Estoy acá, ya a un paso de entrar. Y nada, estaba contenta porque justo tuve también el analítico en la mano así que tuve la posibilidad de hacer todos los papeles, poder llegar. Y cuando llegué lo primero que hice fue mirar para arriba, para el costado, es re grande. Y bueno, y entré al SUM y estaba como desorientada, pérdida. Estaban las agrupaciones me acuerdo (...) yo digo qué será, decía yo viste, no entendía nada. Y ahí los chicos me fueron guiando y ahí me dijeron pasa para allá, un pasillo que no me acuerdo, yo sé que doblé, tenés que hacer una fila, presentar los papeles (...) Y nada, salí después de ahí me saqué una foto re contenta y nada, llegué a casa y lo primero que dije es...”. (Problemas de sonido de la grabación impiden entender qué dijo)

Por último, presentaremos el testimonio de María, de 20 años, quien vive junto a sus padres y a su hermana más pequeña de 11, en San Francisco Solano. La pregunta por la elección de la carrera no derivó en referencias a su casa. Por el contrario, mencionó que la carrera de Trabajo Social se la indicó una amiga pensando que a ella le gustaría cursarla. Aunque también agregó que la carrera de Psicología era la que más le gustaba pero que por provenir de un *secundario muy básico* terminó optando por Trabajo Social. Dicha elección desoía las recomendaciones de su padre, quien, por trabajar en una empresa de transporte, hubiera preferido que su hija del medio y primera universitaria de la familia, siguiera la carrera de Comercio Exterior.

En el relato de María, las menciones a la *casa* aparecieron en relación con las preguntas relativas a la organización de la cursada de materias de manera remota:

Sí. Y bueno, cuando fue la pandemia me tuve que organizar bastante con el tema de los horarios, qué sé yo, pero al principio sí me costó un montón porque mi casa es chiquita y no tengo lugares por ahí, viste, para estudiar o qué sé yo y se complicaba bastante. Y estaba haciendo por el celular así que también se complicaba el doble porque tenía que leer desde ahí, y más historia, esas materias que necesitás, viste, por ahí, no sé, papel o qué sé yo. Así que el primer cuatrimestre me resultó bastante difícil cómo organizarme, ver qué onda, el tema de los horarios, cuánto tiempo hay que dedicarle a cada materia. Se me hizo bastante complicado. (...) Bueno, mi mamá estaba con eso de que se quedaba en mi casa por mi hermanita. Así que no trabajó desde marzo, creo, que no trabajó más. Y mi hermana hacía todo virtual así que yo como duermo con ella se complicaba también.

Las dimensiones de la casa *chiquita* tornaron difícil la cursada sin espacios para poder leer historia y, más aún, desde un teléfono celular. Más aún con una hermana menor, en la escuela primaria, también tomando clases de manera virtual usando el celular de su mamá: *“Y, porque por ahí a veces ella quería hacer tarea o tenía un Zoom o tenía esto, tenía lo otro, y bueno, nada, se superponían los horarios. Como bueno, yo voy a hacer Zoom acá, yo voy a hacer Zoom allá”*.

Otro aspecto interesante de la entrevista con María fue la elección de los horarios de cursada en relación a la dinámica de la casa durante el confinamiento:

Sí, sí, sí, (los horarios) a conveniencia. Veía los horarios, más que nada a la mañana porque estoy sola. Mi hermana está durmiendo. Mi papá está trabajando, mi mamá también, entonces como me conviene a la mañana ya entro a Zoom, hago la clase. Ya es como un momento donde estoy sola y lo puedo hacer, me concentro más. Después a la tarde ya entreno, que por ahí tengo que ir a buscar a mi hermana y bueno, se complica. Y después tarde/noche ya está mi papá, mi mamá, y sería como volver a la primera cuarentena y al primer cuatrimestre que fue complicado. El momento que mi mamá está cocinando, mi papá mirando la tele.

En relación con las dimensiones de la casa, la remodelación que están encarando y el terreno donde está emplazada, la estudiante refirió lo siguiente:

Y, no, es chiquita, tiene dos ambientes. Después el baño y cocina y comedor todo junto. Es chiquito (...) Recién ahora están haciendo mi casa al fondo y ahí bueno, ahí va a estar más grande (...) Sí, antes era un quincho y ahora pasa a ser una casa (...) Nosotros vamos a vivir en el fondo. Sí, sí. Antes era un quincho y ahora como agrandaron e hicieron para arriba y van a estar nuestras habitaciones ahí, cada una con su habitación, un living. Y esa parte (la vivienda actual) es de mi tío (hermano de la madre),

porque yo vivo con mi tío. O sea, sería la división del terreno. (En el terreno hay) Dos (viviendas). Dos, bueno, tres con la última. Con mi casa que se está haciendo. Él (el tío) vive adelante, pegadita a su casa está mi casa, pero como es parte de su terreno entonces nosotros empezamos a edificar en el fondo (del terreno propiedad de su abuela materna ya fallecida). Y como están en el tema de hacer los papeles y todo eso y entonces para evitar futuros dramas hacemos las cosas bien y esto es tuyo, esto es mío, viste.

El patrón de residencia de la casa principal con una o dos casas contiguas en un mismo terreno es una constante en los barrios de nuestros estudiantes. Aquí aparece, a su vez, la necesidad de formalizar la situación legalmente al abrir la sucesión para: *hacer los papeles*. En el relato de María, al consultarla por su hermano mayor, accedimos al modo como ella teje y articula su propia red doméstica y crea su propia configuración: “*Tengo un hermano también pero no vive en mi casa (...) Yo estoy en su casa ahora. (...) Igual ahora se va a ir a vivir con la novia cerca de su trabajo así que...*”. Para la entrevista –vía remota– María pidió a su hermano mayor usar su casa y computadora. Seguramente para estar más cómoda, responder con mayor tranquilidad, y así evitar las vicisitudes que enfrentó mientras cursaba desde su casa, de apenas dos ambientes donde convivían cuatro personas. No disponemos de datos acerca de la ubicación de la casa del hermano, pero claramente estaba fuera del terreno donde se localizaba su casa. El confinamiento había dado una lección a María: a quién y a dónde recurrir en caso de necesitar intimidad.

La *configuración de casas* al constituirse como redes domésticas, es decir, como lazos entre personas que tienen referencias espaciales a partir de las casas, requieren de pedidos, ayudas, colaboraciones, retribuciones que deben iniciarse de algún modo. María, con sus jóvenes 20 años y al inicio de su vida universitaria, parecía dar inicio a su propia configuración de relaciones, poniendo en juego su propia voz y demostrando autonomía en sus decisiones.

## **Conclusiones**

Los testimonios que hemos presentado nos permiten mostrar cómo una categoría de análisis, surgida en otro contexto, puede rendir frutos para interpretar no sólo el local de residencia de nuestros estudiantes y qué redes y recursos despliegan en su vida doméstica, sino también cómo ganan autonomía, eligen su propia carrera y aceptan brindar testimonio sobre su propia experiencia. Frecuentemente, la literatura etnográfica acerca de estudios sobre el mundo popular, suele señalar que cuando las personas hacen cosas, construyen y cuidan sus casas y a sus hijos, cocinan, cursan una carrera universitaria, ellas se están haciendo a sí mismas y el mundo que habitan.

Sin embargo, aquí nuestras estudiantes al narrar la elección de sus carreras a partir de la experiencia vivida en relación a sus casas, mencionaron adquirir una nueva perspectiva que las llevó a elegir la carrera de Trabajo Social para poder ayudar a otros. Es decir, crear un mundo no sólo para sí sino para otros también. Lo que da cuenta de la potencialidad de la categoría.

En ese sentido, el emplazamiento de la UNAJ en Florencio Varela se constituía como una institución que orbitaba dentro del radio que la noción de *configuración de casas* parecía demarcar. Casi podríamos decir que la UNAJ pasaba a ser una casa más de esa configuración, en función de los servicios secundarios que ofrecía. Entre los que se destacaba el servicio de uso de computadoras e impresión de documentos, al que se sumaban, ahora, espacios recreativos para la realización de deportes y clases de yoga.

Nuevos caminos se abren a partir de la lectura del trabajo del antropólogo haitiano no sólo para entender redes domésticas, casas y personas sino también procesos de transformación que involucran la formación universitaria en estudiantes hijos de trabajadores rurales cortadores de caña de azúcar, trabajadores de las cosechas de algodón, yerba mate o tabaco, migrantes internos o de países limítrofes y obreros urbanos, metalúrgicos, de la construcción, de las fuerzas de seguridad, de Gendarmería, Policía, Prefectura y Fuerzas Armadas, y que, en su inmensa mayoría, se iniciaron en el mundo del trabajo en su niñez, mientras sus madres suelen ser amas de casa o empleadas domésticas (Colabella y Vargas: 2014). Podríamos agregar también que, por tratarse en su mayoría de una población migrante de origen rural, la casa adquirida mediante ocupación era también una forma de estar en la ciudad y de tener una vida urbana. Para quienes el investigador Oscar Oszlak declaró *Merecer la Ciudad*.

Como si todo eso fuera poco, la categoría de análisis creada por el haitiano Marcelín tiene la ventaja de concedernos elementos para

el nuevo debate que se abre en las universidades acerca del reconocimiento del tiempo y los espacios donde la vida universitaria se despliega para lo (as) estudiantes, con vistas a planificar carreras posibles con duraciones reales, a articular los componentes de los planes de estudio y, principalmente, a repensar las trayectorias de los estudiantes donde el abandono en una institución puede reconvertirse en éxito en otra, y así favorecer y reconocer la movilidad interna, interinstitucional y nacional e internacional.

En esa línea de discusión, los sistemas de créditos académicos se han tornado en una herramienta fundamental, según los especialistas (Marquina: 2023 y Beneitone: 2023), tanto para la universidad como para los estudiantes. Para la universidad porque le permite planificar su oferta formativa y para el estudiante porque le permite organizar y acumular de manera objetiva y cuantificable su aprendizaje, en el marco de una trayectoria de formación (Marquina: 2023, 19). Sin embargo, los mismos especialistas han señalado algunas dificultades en la elaboración del cálculo de los créditos, porque involucra tanto la perspectiva de los docentes como de los estudiantes en relación con la cantidad de horas necesarias de dedicación a las materias, principalmente, a las horas de dedicación “independiente del estudiante” (Beneitone: 2023, 30), esto es, las horas de dedicación requeridas fuera del aula. A su vez, los especialistas, han señalado la dificultad en formular esa pregunta. Más precisamente, señalaron que: “es una pregunta que parece una pregunta inocua, pero es una pregunta compleja ¿sí? Políticamente también compleja” (Ibídem, 35).

Las evidencias que presentamos aquí permiten acercar algunas primeras impresiones. En primer lugar, que hay un tiempo previo a la realización de las actividades fuera del aula, ausencia de computadoras y espacios disponibles en sus casas y la necesidad de buscar espacios donde realizarlas, dificultades en la obtención de los apuntes, sin descontar la presencia de hijos y tareas domésticas a cargo. De modo que, a partir de la noción de configuración de casas, no sólo era posible determinar las horas de dedicación sino también las condiciones en las que ese tiempo era encontrado siempre negociado con familiares o con jefes y patronos. Aspectos que no eran menores en contextos de ajuste y crisis presupuestarias cuando los elefantes blancos amenazaban con volver a rugir.

## **8. Cuando lo personal se convierte en política universitaria: un análisis del abordaje de las violencias y la implementación de los protocolos de actuación**

*Agustina González*

### **Introducción**

Durante los años ochenta, en Argentina, la militancia feminista empieza a debatir y poner en agenda las cuestiones vinculadas a la violencia por motivos de género y la opresión de las mujeres (Marchand: 2020). Esto se logra a través de factores como el reciente proceso de democratización, la lucha por los Derechos Humanos y nuevas formas de organización social.

El contexto internacional que enmarca esta lucha se da a través de dos eventos importantes: la Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en 1979, que incorpora el concepto de “discriminación hacia la mujer” de la siguiente forma: “denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera” (ONU: 1979). También se destaca

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Convención de Belém do Pará) en 1994, uno de los instrumentos internacionales más importantes para América Latina y el Caribe, debido a que obliga a los Estados partes a integrar legislaciones de prevención de violencia y promoción de derechos, además de ser el primero que incluye los distintos tipos de violencia (física, psicológica, sexual) y la categoría de “Femicidio” como la expresión extrema de la violencia por motivos de género.

A través de la lucha feminista y los instrumentos internacionales, a los que Argentina adhiere con rango constitucional, en el año 2009 se sanciona la Ley 26.485 de “Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que se Desarrollen sus Relaciones Interpersonales”, que brinda grandes avances en materia de abordaje de las violencias especificando en sus artículos 4, 5 y 6 la violencia, sus tipos y modalidades, respectivamente. Es así, que a través de su Artículo 4 podemos definir a la violencia hacia la mujer<sup>41</sup> como todas las acciones, que se dan a través de una relación desigual de poder, que afecte en su integridad a las mujeres. Me interesa sumar, que esto se da a través de la violencia sexista por parte de un hombre cis<sup>42</sup> hacia las mujeres y diversidades sexo-genéricas.

---

<sup>41</sup> En este momento, hablamos de “Violencia hacia la mujer” y no “Violencia por motivos de género” para ser fiel a la definición de la ley. Entendemos que la violencia no sólo es hacia las mujeres sino que también incluye a las diversidades sexo-genéricas.

<sup>42</sup> “Cis” significa que la identidad y expresión de género de una persona coincide con el sexo biológico asignado al nacer.

Es importante, también, traer a este escrito la Ley 27.499, conocida como Ley Micaela,<sup>43</sup> que implementa la obligatoriedad en formación con perspectiva de género para todos los trabajadores estatales, de los tres poderes del Estado, en principio, pero que ahora se ha extendido a la sociedad entera.

En materia de educación superior o universitaria, en el 2015 se crea la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE), a través de un convenio en el que más de veinte universidades se comprometieron a trabajar en materia de género, poniendo especial énfasis en las cuestiones vinculadas a la violencia por motivos de género, en concordancia con la Ley 26.485.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche es una de las Universidades comprometidas con la agenda feminista y de erradicación de las violencias, y desde ese mismo año impulsa a través del Programa de Estudios de Género, diferentes herramientas y actividades entre las que se encuentra el “Protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género y/o discriminación por razones de género” (RES CS 016/17 y su modificación RES CS 60/18). Este instrumento, a través de 13 artículos, brinda un marco de abordaje para las violencias que ocurran entre integrantes de la comunidad educativa.

---

<sup>43</sup> El nombre de la Ley hace referencia al femicidio de Micaela García, una militante del Movimiento Evita de Entre Ríos en 2017. El femicida, Sebastián Wagner, ya tenía condena por otros dos delitos contra la integridad sexual, pero estaba con libertad condicional a pesar de que todas las pericias le habían dado negativas.

A lo largo de las próximas páginas buscaré analizar la agenda feminista de las violencias, el impacto que tuvo en la sociedad y posteriormente en las instituciones educativas, en las que se enmarcan las universidades nacionales, a fin de dilucidar las herramientas disponibles y la accesibilidad a las mismas para las personas que se encuentran atravesando situaciones de violencia por motivos de género, tomando el caso particular de la implementación del protocolo de actuación de la UNAJ.

### **Historización de la violencia**

Aunque el relato del asesinato de una mujer, conocido como femicidio, es el caso extremo de la violencia por motivos de género no es el único, el maltrato psicológico y verbal, el económico y patrimonial, el sexual, la mercantilización del cuerpo de la mujer a través de los medios de comunicación, son algunas de las formas de violencia que existen en la sociedad. Podemos atribuir estas situaciones a que vivimos en un sistema patriarcal, definido como el sistema de relaciones sexo-políticas en donde la autoridad es ejercida por el varón cisgénero a través de dos instituciones importantes: la opresión de las mujeres y la cis-heterosexualidad normativa y obligatoria. Al patriarcado lo podemos encontrar presente tanto en el ámbito personal como en el institucional y social.

Las mujeres, históricamente, han luchado contra este sistema y en proclamación de la igualdad en torno a las condiciones de vida entre mujeres y hombres. Una de sus principales luchas fue por la eliminación de la división entre lo público y lo privado, que las ponía en un rol de cuidadoras de la familia y el hogar, es decir,

dentro de lo privado. Es así, que a mediados del siglo XIX, comienza a conocerse como “movimiento feminista” a través de la lucha por el sufragio universal,<sup>44</sup> que permitiría la participación activa de las mujeres en materia política y avance en sus derechos civiles, siendo en 1893, Nueva Zelanda el primer país en conseguir el sufragio femenino sin restricciones.

Otra de las luchas que llevaron a cabo las mujeres, fue por la mejora de sus condiciones laborales. Es así, que el 8 de marzo de 1908 un grupo de mujeres que trabajaban en una fábrica de Nueva York se declaran en huelga. Cincuenta años después, en 1909, más de 140 mujeres fueron asesinadas en Cotton Textile Factory, mientras también se encontraban en huelga. Por este motivo, se declaró el Día Internacional de la Mujer Trabajadora, día en el que miles de mujeres, alrededor del mundo, salen a las calles para reclamar por sus derechos.

A pesar de los avances en materia de derechos para las mujeres, el 25 de noviembre de 1960, las hermanas Mirabal, fueron apaleadas y arrojadas a un abismo en la República Dominicana, por estar en contra de la dictadura de Trujillo. Ese día, en su memoria, se reconoce como el Día Internacional Contra la Violencia contra la Mujer.

En Argentina, desde los años ochenta, las mujeres se vienen organizando en contra de la violencia en distintos movimientos feministas. Para el 2015, se produce uno de los momentos más importantes para la lucha contra la violencia, la organización del

---

<sup>44</sup> En Argentina el voto femenino fue sancionado en 1947 a través de la Ley 13.010.

“Ni Una Menos”.<sup>45</sup> Esta organización se da a través de la desaparición y femicidio, en mayo del 2015, de Chiara Paez, una joven de 14 años, por parte de su ex pareja, Manuel Mansilla. Este caso marcó un antes y después para la provincia de Santa Fe, debido a que más de 300 personas participaron del rastrillaje tras la denuncia de desaparición de Chiara, implementando por primera vez un protocolo de búsqueda en la provincia. A partir de que el caso tomó relevancia pública, en la Ciudad de Buenos Aires, un grupo de periodistas, militantes, artistas y comunicadoras empezaron a impulsar el colectivo “Ni Una Menos”, a través de las redes sociales, pero con su principal visibilización el 3 de junio de 2015, cuando más de medio millón de mujeres en todo el país salieron a la calle a pedir más políticas de prevención contra la violencia por motivos de género. Este movimiento de mujeres es considerado como una “marea feminista”. Es decir, un movimiento masivo de cuerpos como expresión de la fuerza del deseo, sacudiendo el lenguaje político tradicional y sus formas de representación (Palmeiro: 2019).

## **Mujeres, violencia y universidad**

El acceso a la educación superior por parte de las mujeres se ha ido ampliando a lo largo de los años, tanto como estudiantes y como trabajadoras. Es así, que desde el siglo XXI, a partir de los años

---

<sup>45</sup> El lema “Ni Una Menos”, es unificación del histórico “Ni Un Pibe Menos”, contra la violencia institucional y la frase “Ni una mujer menos, ni una muerta más”, expresada en 1995 por la poeta mexicana Susana Chávez, una de las primeras activistas en luchar contra los femicidios de Ciudad Juárez.

sesenta, se inicia un impensable nivel de feminización en las universidades (Zaikoski Biscay: 2021).

Tal como menciona Zaikoski Biscay (2021), la feminización de las universidades trajo consigo nuevas formas de hacer ciencia, nuevos perfiles profesionales y diversas formas de transversalizar la cuestión de género hacia dentro de la educación superior. Y como señala Blanco (2018), esto lo podemos dividir en tres etapas: la primera, con los feminismos académicos de los años ochenta, la segunda con la expansión de los estudios de género a mediados de 1990 y la tercera, en el siglo XXI con la profesionalización académica (Blanco en Bagnato: 2021).

Sin embargo, esta incorporación de las mujeres al ámbito de las universidades es atravesada por condiciones de desigualdad sexo-généricas que condicionan tanto el acceso, como la permanencia y el egreso. Entre estas desigualdades podemos encontrar las diferentes formas de violencia y discriminación, tanto institucionales como entre pares. Tenemos que tener en cuenta que la violencia por motivos de género es un hecho frecuente en las universidades, pero poco reconocido, desde el acoso por parte de un superior, los comentarios inapropiados, las insinuaciones a verse por fuera del ámbito educativo, los abrazos y besos fuera de lugar, los eventos de micromachismos, las dificultades que encontramos las mujeres y diversidades a la hora de un ascenso laboral, hasta la expresión concreta de la violencia física y/o sexual. La negación de estos actos implica su aceptación tácita o encubierta para el sostenimiento de la reproducción de la misma.

Podemos ver que los problemas relacionados con la violencia por motivos de género, entran a la agenda de la universidad en los últimos años a través de resultados de proyectos de investigación o de extensión universitaria. Entonces, si bien la violencia en el espacio de la universidad no es reciente, podemos decir que su problematización y la investigación al respecto sí lo es. Es decir, que es un campo en construcción que necesitará de la movilización de los grupos implicados (Zaikoski Biscay: 2021) y arduos procesos de legitimación institucional.

Tal como señala Bagnato (2021), desde el 2013 a través del activismo de las mujeres de la comunidad universitaria empezó el proceso de discusión y creación de las herramientas de intervención que dan respuesta a las situaciones de discriminación y violencia en la universidad. En el mismo año que el movimiento “Ni Una Menos”, a través de la implementación de la RUGE, se sientan las bases para lo que conocemos en la actualidad como políticas de género en la universidad, entre las que se encuentran los protocolos de actuación y la jerarquización de la temática de género. Esta Red se incorpora al CIN a mediados de 2018, generando instancia de monitoreo y debate sobre la aplicación de los protocolos en las diferentes universidades. Podemos decir, entonces, que la feminización de las universidades ha logrado y reclamado los espacios tanto académicos, científicos, laborales y de la educación, libres de violencias y discriminaciones, fundamentado a través de dichas políticas y programas de prevención, sanción y reparación de las violencias, ante la mirada atenta de la resistencia patriarcal (Zaikoski Biscay: 2021).

## Protocolos de actuación, el caso de la UNAJ

Los protocolos constituyen la “ley”, la letra escrita respecto a cómo se debe actuar e intervenir respecto a determinadas situaciones e interacciones, en este caso entre dos o más personas, que puede estar atravesado por cuestiones de poder, a fin de regular el espacio universitario (Bagnato: 2021).

Como hemos visto en la Introducción, a través de la creación del PEG<sup>46</sup> dentro del Instituto de Estudios Iniciales de la UNAJ en el 2015, se llevaron a cabo una serie de medidas entre las que se encuentra el “Protocolo de actuación ante situaciones de violencia género y/o discriminación por razones de género”, con tres bases fundamentales: la confidencialidad, la no revictimización y el respeto por la decisión de la persona que experimenta la situación de violencia (Bagnato y Losiggio: 2022).

En principio, es interesante recalcar la utilización de “violencia por razones de género” entendiendo la multiplicidad de causas y efectos relacionados a la violencia como una problemática social y no como un hecho aislado de una relación vincular.

La última modificación del protocolo, a través de la resolución (CS) N° 060-16<sup>47</sup> está integrada por 13 artículos con tres principios rectores: el respeto y la privacidad; la contención y orientación; la no revictimización y la confidencialidad de las

---

<sup>46</sup> El Programa de Estudios de Género tiene el objetivo de generar conocimientos para entender los múltiples escenarios de discriminación, desigualdad y violencia por motivos de género, a través de actividades de vinculación e intervención en el territorio.

<sup>47</sup> Es importante aclarar que el texto original, regulado por la Resolución 016-17, fue sancionado el 13 de marzo del 2017.

personas involucradas en la situación de violencia. Este protocolo puede ser activado por situaciones de violencia por motivos de género, de los tipos sancionados en el artículo 5 de la ley 26.485, para todas las relaciones dentro de la comunidad universitaria, independientemente de la función que se cumpla, ya sea funcionario, docente, no docente, estudiante o terceros que presten funciones dentro de la universidad (Resolución 060-18, artículo 1).

La implementación del protocolo se lleva a cabo por parte del “Equipo Técnico de Intervención” a cargo de Asuntos Estudiantiles dentro del Departamento de Orientación Educativa que, a su vez, depende del Centro de Política Educativa. En el texto se aclaran las funciones, deberes, organización interna y duración del equipo, que está compuesto por seis integrantes entre docentes y no docentes, que puedan demostrar experiencia y/o formación en género. Este equipo es propuesto por el Programa de Estudios de Género y el Departamento de Orientación Educativa, siendo el Consejo Superior quien realiza la aprobación cada dos años (Resolución 060-18, artículo 6).

Respecto al acceso al protocolo, desde su artículo 7, se deja asentado, que la consulta ante una situación de violencia la puede realizar un tercero o bien la persona afectada. Que la misma se puede realizar personalmente o a través del mail institucional<sup>48</sup> en donde se brindará un primer asesoramiento virtual, y en caso que se requiera una entrevista con la persona consultante, con una respuesta menor a 10 días de corrido desde la recepción del mail.

---

<sup>48</sup> El mismo: equipogenero@unaj.edu.ar.

Mientras que la denuncia administrativa está regulada en el artículo 8 de la resolución, en la cual se manifiesta que el equipo técnico redactará y presentará un informe en concordancia con la voluntad de la persona consultante a las instancias legales de la universidad, acompañando y asesorando durante todo el proceso. Por último, se exponen las “medidas reparatorias” que pueden ir desde un pedido de disculpas, la confección y publicación de un comunicado, el cambio de horario de una cursada o laboral, entre otras medidas que se pueden complementar con la decisión que se tome desde el área legal en caso de que se inicie una denuncia administrativa (Resolución 060-18, artículo 11).

Ahora bien, el grado de visibilización de este tipo de herramienta, la efectividad de implementación y las representaciones y aceptaciones sociales acerca de la gravedad de algunos tipos de violencia, las sanciones que se puedan aplicar según sean estudiantes, docentes o no docentes, constituyen uno de los principales desafíos de los protocolos de actuación y los equipos a cargo del diseño, implementación y evaluación de los mismos.

## **Conclusiones**

En el presente artículo intenté analizar el abordaje de las violencias por motivos de género, a través de la implementación de los protocolos de actuación en las universidades nacionales, teniendo en cuenta la definición de violencia y datos relevantes en la lucha por una vida libre de violencias.

Para poder llevar a cabo el presente análisis, utilicé el caso de la UNAJ, pionera en materia de género, incluyendo además del

protocolo de actuación y el Programa de Estudios de Género, otros espacios y herramientas como la Dirección de género y Derechos Humanos, que fue creada en el año 2022, las licencias por motivos de género, espacios de cuidado como el lactario y el proyecto de jardín maternal, el espacio Mónica Garnica Lujan,<sup>49</sup> un espacio multisectorial que realiza acompañamiento a personas que se encuentren atravesando o hayan atravesado situaciones de violencia por motivos de género, pero que la persona que ejerce esa agresión no sea parte de la comunidad educativa, los espacios de abordaje y análisis de las masculinidades, como el taller que realizó la Licenciatura en Trabajo Social para docentes de la Universidad, la implementación y utilización del lenguaje no sexista y la capacitación en Ley Micaela para todo el personal Universitario, entre otras políticas de prevención y promoción de los derechos de las mujeres y las diversidades.

Es cierto que a pesar de los avances en materia de derechos, aún podemos encontrar la persistencia de las desigualdades sexo-genéricas, como la división de las carreras en masculinas y femeninas o altamente feminizadas, sobre todo, las ligadas a profesiones de cuidado que se pueden manifestar con normalidad a través de diferentes normas de sexismo en lo curricular, en la enseñanza y en las discusiones/debates en las aulas, las mujeres también pueden aspirar solamente a las labores administrativas y de ejecución de programas de extensión mientras que los varones tienen las tareas relacionadas con las finanzas (Delannoy, S., Mack

---

<sup>49</sup> Mónica Garnica Luján era una estudiante de la carrera Instrumentadora Quirúrgica de la UNAJ, quien falleció en enero del 2018, tras estar varios días internada luego de que su ex pareja la rociara con alcohol y la prendiera fuego.

A., Balbo, J., 2019). La masculinización de la mayoría de los cargos jerárquicos, y sin dudar, las situaciones de acoso y violencia que nos toca vivir a las mujeres y diversidades diariamente.

La exposición constante a estas situaciones de violencia puede generar efectos perjudiciales en las mujeres y diversidades, influyendo en nuestro rendimiento académico, nuestras opciones profesionales y académicas, haciendo que dejemos las clases o espacios de trabajo en las cuales podemos coincidir con la persona que nos agrede, vulnerando nuestro derecho a la educación y al trabajo. Sobre todo, cuando las herramientas no son difundidas de manera correcta, haciendo que la mayoría de la comunidad educativa desconozca de la existencia de la misma. La falta de accesibilidad a las políticas universitarias de prevención y sanción de la violencia, muchas veces implica la desinformación, es por eso que cobra una real importancia que los espacios de género de las universidades, inviertan tiempo y recursos en presentar estos espacios a las estudiantes, docentes y no docentes, ampliando las herramientas de las mismas, que implica, como he dicho anteriormente, exclusivamente en su paso por la universidad pública.

Otra de las barreras que tenemos que tener en cuenta a la hora de abordar las situaciones de violencia por motivos de género en las universidades, es el impacto que la misma tiene en las personas que integran la comunidad, es decir, que el abordaje y los efectos de las sanciones se puede asimilar desde lo laboral, pero generará más resonancia en relación al derecho a la educación. Es decir, que no será lo mismo la disolución de un contrato de un docente que

ejerció violencia que la prohibición del derecho a la educación a través de la expulsión de un estudiante (Zaikoski Biscay: 2021). Entonces acá nos encontramos en la encrucijada entre dos derechos: el derecho a una vida libre de violencias por parte de las mujeres y diversidades y el derecho al trabajo/educación de quienes violentan e incumplen una norma.

Es importante aclarar que este artículo es escrito en un contexto donde las políticas que abordan las violencias están sufriendo grandes déficits en su implementación producto del desfinanciamiento de las mismas, y en donde se cuestionan muchos derechos conquistados por el feminismo y transfeminismo: las leyes de Identidad de Género y de IVE/ILE, la desjerarquización del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación y el cuestionamiento al lenguaje inclusivo y las políticas de género, entendidas como “adoctrinamiento”.

Esto es tomado por algunos actores para profundizar las situaciones de violencia por motivos de género en las instituciones, inclusive en la universidad, como hemos visto los últimos meses. Es por este motivo que las estrategias que implementen tanto los espacios de género como la comunidad educativa en general, tendrán que tornar en la prevención de estas situaciones dentro del ámbito educativo como también en el acompañamiento empático y amoroso de las personas que se encuentran atravesando situaciones de violencia por motivo de género. Un desafío enorme para nuestras universidades, que, en estos momentos, se constituyen para muchas mujeres y diversidades como el único espacio en el cual conseguir una

escucha activa y herramientas de acompañamiento. Habrá que pensar, entonces, cómo logramos institucionalizar estos acompañamientos desde las universidades, entendiendo cuál es el rol de las mismas, mejorando nuestros dispositivos de intervención y creando nuevos a través de mayor presupuesto y del compromiso de toda la comunidad universitaria.



## **9. Certificaciones intermedias.**

### **El derecho a la educación superior en perspectiva curricular**

*Natalia Doulián*

*“Defender la Justicia / (...) Defenderla de frente/ sin falsos rodeos/ sin ambage inútil/ sin perder el tiempo/ (...) Sin ceder ni un dedo”.*

Mario Benedetti

#### **1. Palabras introductorias**

Las universidades nacionales como instituciones democráticas materializan en el ejercicio cotidiano del acto educativo la concepción de la educación superior como Derecho Humano Universal, un bien público y social y un deber del Estado. Desde este enfoque, el compromiso formador que la universidad asume frente a la sociedad toma cuerpo en un entramado de horizontes formativos y misión institucional, que articula textos y contextos, procedimientos y prácticas, regulaciones y decisiones de política institucional.

En los últimos tres años, ha cobrado relevancia en la agenda de debate del sistema universitario nacional la reflexión sobre las propuestas académicas. Las preguntas por la duración de las carreras, por la brecha entre su duración teórica y la real, por el reconocimiento de los saberes y competencias del estudiantado a lo largo de su formación universitaria, han sido las más relevantes.

La educación es un bien, es un valor en sí misma, es una oportunidad para los sujetos individualmente y para la sociedad en su conjunto. La educación es hospitalidad y cobijo. No se trata de romanticismos a la carta: es hospitalidad en tanto da la bienvenida a quien la abraza, le dice “esta es tu casa”. No es un lugar al que “se le permite” estar: es su casa. Por eso es un bien público y es un bien social.

¿Qué sabe el estudiantado respecto de que el mundo de la educación superior les pertenece? ¿Cómo se ejerce un derecho si se lo menciona nominalmente, plagado de buenas intenciones, pero quienes transitan la experiencia la viven como ajenidad? ¿Qué discutir en el mundo de la educación superior? ¿Solo la (importante) definición de términos? La otredad diluida no es reconocida como sujeto de derecho a pesar de las enunciaciones propias del lenguaje. Los cuerpos lo saben. Los indicadores lo saben. Las variables lo saben. Las personas lo saben. ¿Entonces?

Es necesario reformular lo que se ha hecho hasta aquí porque si en algún momento fue exitoso y eficaz, ya no lo es. No se trata de que “nada sirve”, no es eso. Se trata de interpelar(nos) en las prácticas cotidianas: en las de enseñanza, en las de aprendizaje, en las de gestión. En las de diseño, en las de creación, en las de transformación. Se puede continuar con las metáforas. Aunque abusar de ellas puede derivar en el riesgo de perder de vista el objeto.

Vale la pena, entonces, identificar el objeto-problema que se aborda en este trabajo:

“Una tradición que nos ha marcado como sistema universitario, es cierta renuencia para incluir titulaciones intermedias en los trayectos formativos. Así, nuestros/as estudiantes pueden haber cursado el 90% de una carrera y verse impedidos de poder seguir estudiando por cualquier razón que fuera (además no solemos ver con buenos ojos ni el otorgamiento de equivalencias, ni el reconocimiento de otros trayectos formativos, ni a los/as estudiantes libres...) y tener que abandonar sin llevarse nada. ¿Ese/a estudiante, no aprendió nada? ¿No tiene un plus formativo en ese campo profesional/disciplinar? Esas preguntas podemos formularnoslas en términos de derechos: ¿no resulta un derecho del estudiantado obtener algún tipo de certificación que tenga alguna valía social cuando ha aprobado un cierto porcentaje de una carrera universitaria?; ¿no es un derecho del estudiantado que el plan de estudio de una carrera de grado incluya una titulación intermedia de pregrado o una certificación de saberes universitarios?” (Secretaría de Políticas Universitarias: 2022, 3).

Las líneas siguientes pretenden colaborar, desde una dimensión de gestión curricular, con el reconocimiento de las trayectorias estudiantiles en la universidad desde esta dimensión del derecho a la educación superior. Por este motivo, se presentan una serie de propuestas que pueden ser útiles a la hora de identificar y diseñar certificaciones intermedias en los planes de estudios de grado.

## **2. Flexibilización curricular y reconocimiento de las trayectorias estudiantiles. Algunas notas metodológicas para la inclusión de certificaciones intermedias en los planes de estudios**

### **Primer paso: *ab initio*...**

Una propuesta metodológica para la inclusión de certificaciones intermedias en un plan de estudios parte, en primer lugar, de considerar los aspectos constitutivos de un plan de estudios. Estos podrían organizarse de la siguiente manera:

a) Fundamentación y Justificación. En este apartado se describen los criterios epistemológicos, teóricos, políticos y académicos que justifican la naturaleza de la formación a ofrecer. A su vez, incluye la pertinencia de la carrera a nivel institucional y a nivel territorial.

b) Objetivos de la carrera. En esta sección se indican los objetivos institucionales, sociales y pedagógicos de la carrera.

c) Perfil de egreso. Reúne los conocimientos que quien se gradúa adquiere a lo largo de su formación, así como las habilidades, capacidades, destrezas y competencias asociadas a la titulación.

d) Alcances de la titulación a otorgar. Conjunto de actividades laborales para las que tiene competencia quien se gradúa.

e) Organización académica de la carrera. En esta sección se incluye una descripción de la organización de las actividades curriculares de la carrera: en campos de formación, en áreas, en bloques; se incluyen las grillas de actividades curriculares en donde se

especifica la ubicación de cada una de ellas en años y cuatrimestres, su duración, su carga horaria y créditos. Se indican especificaciones respecto de las prácticas profesionales y otros requisitos para la obtención de la titulación.

f) Enfoque de enseñanza. Descripción de las modalidades de enseñanza de la disciplina/profesión, así como sus adaptaciones a los distintos ámbitos y a la opción (presencial y/o a distancia).

g) Contenidos mínimos. Incluye, en el caso de que se plantee, descriptores de conocimiento y competencias.

h) Mecanismos de seguimiento curricular. Se indica cómo se evaluará la implementación de la propuesta formativa.

En segundo lugar, la inclusión de certificaciones intermedias en los planes de estudios demanda una mirada holística sobre la propuesta formativa. Para ello, es necesario identificar las articulaciones de sus componentes, así como también analizar su triángulo de consistencia (alcances, perfil y actividades curriculares y contenidos mínimos). El análisis del triángulo de consistencia de un plan de estudios requiere la realización de, al menos, las siguientes consideraciones: ¿qué tipo de saberes, habilidades, capacidades y competencias se pretenden formar en cada “tramo” de la carrera?, ¿en cada certificación? ¿Qué alcances se pueden otorgar a la titulación intermedia de la carrera? ¿Qué “otras” actividades curriculares (de otras carreras o de ámbitos distintos al de la universidad) pueden reconocerse/incorporarse otorgándole flexibilidad al plan de estudios?

## **Segundo paso: *cogito ergo sum***

Proponer la incorporación de certificaciones intermedias en los planes de estudios requiere, como condición *sine quo non*, problematizar la noción de “actividad curricular” como unidad organizadora de los planes de estudio. En este marco, resulta relevante considerar actividad curricular a toda actividad formativa del estudiantado en el marco de una carrera, preferentemente explicitada en su plan de estudios. De esta manera, las actividades curriculares pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a) por el tipo (de acuerdo al propósito formativo): asignatura, curso, participación en proyectos de investigación y/o extensión, prácticas profesionales, entre otros;
- b) por el carácter: obligatoria, electiva, optativa;<sup>50</sup>
- c) por el régimen: anual, cuatrimestral, trimestral, bimensual, intensiva, y
- d) por la modalidad: presencial, a distancia o articulación de ambas.

---

<sup>50</sup> Las actividades curriculares obligatorias son aquellas que todo el estudiantado debe cursar para obtener su título profesional. Las actividades curriculares optativas son aquellas que el estudiante opta dentro de una oferta definida por la unidad académica. Las actividades curriculares electivas son aquellas que el estudiantado elige dentro de la oferta de otras unidades académicas de la misma universidad o de otras universidades (nacionales o extranjeras).

¿Cuáles son, entonces, las implicancias de la problematización de la noción de actividad curricular para los diseños curriculares? En una primera y somera aproximación puede mencionarse: la incorporación y articulación de las actividades curriculares de distinto carácter y tipo, la reflexión sobre su duración, la integración de distintas modalidades de enseñanza, la articulación de los conocimientos de base conceptual y base práctica desde etapas tempranas de la carrera, la reflexión sobre el valor pedagógico del sistema de correlatividades, la articulación de certificaciones y titulaciones en el marco de la misma carrera. Esta problematización de la noción de actividad curricular permite reflexionar sobre los planes de estudios y enmarcar acciones de flexibilización curricular en tres dimensiones:

- a) la institucional, es decir, desde la apertura a actividades curriculares de otras unidades académicas, universidades, organismos de CyT, organizaciones profesionales, entre otros;
- b) la formativa, es decir, incluir en los planes de estudios actividades curriculares de distinto tipo que superen, justamente, la organización de estas en las tradicionalmente “materias teórico-prácticas”.
- c) la disciplinar, es decir, considerando otras líneas de formación, profundización de conocimientos u oposiciones.

### **Tercer paso: *res non verba***

#### **Primera pregunta – fuerza: ¿por qué introducir certificaciones intermedias en los planes de estudios?**

Tal como se mencionó en los inicios del trabajo, la educación superior es un bien público y social y un deber del Estado. Promueve la flexibilidad curricular y la articulación entre trayectos formativos y, por lo tanto, la proyección de un tiempo de egreso más acorde a la realidad. A su vez, permite la trazabilidad de las trayectorias estudiantiles y comparabilidad internacional.

La pregunta por el ordenador de sentido del cambio institucional va acompañada por una metodología participativa, democrática y amplia, donde la comunidad académica posee representatividad plena. La representatividad de la comunidad académica ocupa un lugar central en los procesos de diseño y modificación de planes de estudios desde dos lugares: desde la postura ética de involucrar todas las voces que participan en la propuesta formativa y legitima la propuesta de cambio. En este sentido, la inclusión del estudiantado en los equipos de trabajo resulta central, ya que se configuran como co-constructores de nuevas configuraciones y experiencias universitarias que lo tienen como destinatario.

#### **Segunda pregunta – fuerza: ¿cómo identificar las actividades curriculares que pueden constituir una certificación intermedia?**

Se plantean tres propuestas para identificar aquellas actividades curriculares susceptibles de configurar trayectos de introducción,

profundización y consolidación de conocimientos disciplinares y/o competencias profesionales.

**Propuesta 1:** Certificaciones intermedias que parten de analizar las trayectorias académicas generadas por la articulación vertical de las actividades curriculares (el sistema de correlatividades).

El análisis de la articulación vertical de las actividades curriculares y las trayectorias académicas generadas pueden llevar al diseño de certificaciones de saberes o de competencias. En este punto, se sugiere analizar los trayectos generados por el sistema de correlatividades de primero y de segundo orden, es decir, por lo que comúnmente se denomina correlatividades de “cursada por cursada” y de “final por final”.

El sistema de correlatividades tiene dos funciones básicas: a) una función pedagógica, esto es, indica qué saberes previos son necesarios para cursar una actividad curricular particular. Es decir, señala cuáles son los conocimientos que fungen de base para el aprendizaje de conocimientos posteriores; b) una función organizativa, indica el orden en la que debe cursarse las actividades curriculares.

El sistema de correlatividades, entonces, “genera” trayectos al interior de cada plan de estudios e identifica una serie de contenidos con afinidad disciplinar y/o profesional. Así, por ejemplo, es posible cursar en una carrera de educación, “todas las didácticas” (Didáctica I, Didáctica II, Didáctica III, Didáctica IV, etc.) o “todas las sociopolíticas” (Legislación escolar, Análisis

sociopolítico, Política institucional, etc.), independientemente de su agrupamiento temporal.

**Propuesta 2:** Certificaciones intermedias que parten de analizar las trayectorias académicas generadas por la articulación horizontal de las actividades curriculares en un tipo, en un campo, en un bloque y/o área de formación.

Una premisa básica de un plan de estudios es que no se compone meramente de una “nómina de actividades curriculares”. Las actividades curriculares de un plan de estudios se encuentran organizadas en campos de saber, en áreas de formación, en bloques de conocimiento. Algunos planes de estudios incluyen, también, “ejes” que atraviesan distintas áreas, campos o bloques.

Analizar los agrupamientos de las actividades curriculares permite identificar si se trata de afinidades más disciplinares o profesionales, contenidos más teóricos o prácticos, más aplicados o básicos. Así, por ejemplo, en la carrera de Ingeniería Agronómica, si se toma el área de ciencias aplicadas agronómicas y el núcleo temático “sistemas de producción”, podría otorgarse una certificación de competencias en “Sistemas de Producción Agrícola Extensivas”, que incluyan las actividades curriculares de: Introducción a la realidad agropecuaria, Fisiología vegetal, Manejo y conservación de suelos, Manejo del agua, Producción y manejo de recursos forrajeros, Producción de oleaginosas y Producción de cereales. Las siete actividades curriculares mencionadas en la certificación de ejemplo, pueden ubicarse en distintos años y cuatrimestres del plan de estudios. A su vez, si la

carga horaria promedio de cada una de ellas es de 60 horas, la carga horaria total de la certificación sería de 420 horas reloj.

**Propuesta 3:** Certificaciones intermedias que parten de analizar las trayectorias académicas generadas por la contribución de un conjunto de actividades curriculares a un alcance del plan de estudios en particular.

Los alcances de un plan de estudios indican el conjunto de actividades laborales para las que tiene competencia quien se gradúa en determinada carrera. A su vez, las actividades curriculares son los componentes básicos del plan de estudios que organizan los procesos formativos para alcanzar los objetivos de la carrera propuestos en el perfil de egreso y las consecuentes habilitaciones profesionales. De esta manera, cada actividad curricular contribuye a uno o más puntos del perfil de egreso y de los alcances con distintas intensidades (bajo, medio o alto). Ya sea que un plan de estudios incluya la matriz de consistencia (alcances, perfil, actividades curriculares y contenidos mínimos) o no, la propuesta es analizar cada alcance profesional e identificar qué actividad curricular contribuye a su adquisición.

### Cuadro 3: Ejemplo de matriz de consistencia de un plan de estudios

Perfil de egreso (PE)	Alcances profesionales (AP)	Actividades curriculares (AC)	Contenidos mínimos (CM)
PE 1	AP 1	AC 04 AC 07 AC 12 AC 20 AC 25 AC 28 AC 30	CM de la AC 04 CM de la AC 07 CM de la AC 12 CM de la AC 20 CM de la AC 25 CM de la AC 28 CM de la AC 30
	AP 2	(...)	(...)
PE 2	AP 3	(...)	(...)
PE 3	AP 3	(...)	(...)
	AP 4	(...)	(...)

Fuente: elaboración propia

Así, por ejemplo, en un plan de estudios en Licenciatura en Investigación de Incendios y Explosiones, si un alcance profesional radica en “realizar peritajes extrajudiciales sobre incendios en viviendas, industrias, vehículos y explosiones en general”, debería identificarse qué asignaturas contribuyen a la adquisición de los saberes y destrezas necesarias para llevar a cabo dicha actividad profesional.

**Cuadro 4: Extracto de matriz de consistencia a modo de ejemplo:**

**Licenciatura en Investigación de Incendios y Explosiones**

Alcance profesional	Actividades curriculares
Realizar peritajes extrajudiciales sobre incendios en viviendas, industrias y vehículos	Metodología aplicada al estudio pericial
	Dibujo pericial
	Fotografía aplicada
	Química del fuego
	Introducción a la investigación de incendios
	Investigación científica de incendios
	Investigación de incendios complejos
	Estructuras, estática y resistencia de materiales

Fuente: elaboración propia

**Tercera pregunta - fuerza: ¿cómo articular las actividades curriculares que pueden constituirse en una certificación intermedia?**

**De acuerdo al carácter (obligatoria, electiva, optativa) de la actividad curricular:** tal como se mencionó anteriormente, las actividades curriculares pueden clasificarse en obligatorias, electivas y optativas. En este sentido, una certificación intermedia puede estar compuesta sólo por actividades curriculares obligatorias, o por la articulación de un conjunto de actividades

curriculares obligatorias y optativas, o de actividades obligatorias, optativas y electivas.

**De acuerdo a la ubicación de las actividades curriculares en el plan de estudios:** de acuerdo a la ubicación, una certificación intermedia puede diseñarse con la aprobación del conjunto de actividades curriculares de un mismo cuatrimestre o a lo largo de un año o dos años. A su vez, también puede suceder que las actividades curriculares que hacen a los saberes y destrezas que componen la misma certificación se encuentren distribuidas en distintos años del plan de estudios de la carrera.

Así, por ejemplo, al finalizar un cuatrimestre o un mismo año de plan de estudios, el estudiantado puede acceder a una certificación de competencias y/o saberes. También puede suceder que al finalizar el segundo año del plan de estudios el estudiantado acceda a una titulación intermedia (bachiller o tecnicatura).

### **Cuadro 5: ejemplo de Certificación compuesta por actividades curriculares consecutivas**

<b>Año 1</b>
Actividad Curricular 1
Actividad Curricular 2
Actividad Curricular 3
Actividad Curricular 4
Actividad Curricular 5
Actividad Curricular 6
Actividad Curricular 7
Actividad Curricular 8
Luego de cursar <i>todas o parte del conjunto</i> de actividades curriculares <i>del mismo año</i> , el estudiantado obtiene la Certificación "N".

Fuente: Elaboración propia

### Cuadro 6: ejemplo de Certificación compuesta por actividades curriculares en distintos años y cuatrimestres

Año 1	Año 2
Actividad Curricular 1	Actividad Curricular 9
Actividad Curricular 2	Actividad Curricular 10
Actividad Curricular 3	Actividad Curricular 11
Actividad Curricular 4	Actividad Curricular 12
Actividad Curricular 5	Actividad Curricular 13
Actividad Curricular 6	Actividad Curricular 14
Actividad Curricular 7	Actividad Curricular 15
Actividad Curricular 8	Actividad Curricular 16
Luego de cursar las actividades curriculares <i>sombreadas en gris</i> , el estudiantado obtiene la Certificación "N".	

Fuente: Elaboración propia

**De acuerdo al tipo de actividades curricular:** la articulación de actividades curriculares de distinto tipo en los planes de estudios es, sin duda, una de las experiencias más enriquecedoras para las trayectorias estudiantiles y, a la vez, otorga una apertura curricular realmente significativa. En este marco, se trata de articular actividades curriculares bajo el tipo de asignatura con otros tipos que, por su propósito formativo, se complementan para confluir en un saber y/o competencia reconocible por la institución.

En las universidades, es usual encontrar lo que se denomina "sistema de créditos académicos". En la resolución de aprobación de dicho sistema de créditos, además de establecer la equivalencia entre créditos y carga horaria (por ejemplo, 1 crédito = a 25 horas reloj), se suele establecer un menú de distintos tipos de actividades

curriculares que pueden reconocerse en el marco de una carrera. Por ejemplo: participación en eventos académicos, participación en proyectos de investigación, de extensión e institucionales, adscripciones, publicaciones, participación en proyectos artísticos, prácticas profesionales, movilidad, entre otros.

Así, por ejemplo, un plan de estudios puede establecer una cantidad de créditos para la realización de actividades curriculares diferentes al tipo “materia teórico-práctica”:

### **Cuadro 7: Ejemplo de articulación de tipos de actividades curriculares en un plan de estudios**

El diseño curricular permite al estudiantado organizar su recorrido formativo en forma autónoma, seleccionando de acuerdo con sus intereses académico-profesionales la realización del recorrido curricular en base tres opciones académicas para completar la carrera:

- Actividades curriculares de carácter electivo y/o optativo, con un máximo de 6 créditos.
- Actividades curriculares de tipo: Práctica profesional supervisada, pasantía y participación en proyectos institucionales; con un máximo de 5 créditos.
- Actividades curriculares de tipo: movilidad estudiantil, beca, cátedra libre, participación en proyectos artísticos, voluntariado; con un máximo de hasta 5 créditos.

La realización del recorrido curricular en base a estas tres acciones corresponderá a 12 créditos, equivalentes a 300 horas reloj y podrá comenzar a cursarse desde el segundo cuatrimestre del segundo año del plan de estudios”.

Fuente: Elaboración propia

**De acuerdo a la naturaleza de la certificación (de saberes o de competencias):** existe la necesidad de reconocer procesos de formación a lo largo de las carreras, que certifiquen saberes disciplinares y/o competencias. La inclusión de una titulación intermedia tiene relación directa con los tipos de campos disciplinares. Generalmente, las carreras de grado son de perfil profesional. En este caso, reordenando el plan de estudio, es posible realizar habilitaciones para desempeños laborales vinculados a las intervenciones más operativas de la profesión (certificación de competencias).

Sin embargo, se puede considerar la existencia de carreras grado con perfiles del tipo académicas. En este caso, no resulta adecuado introducir una certificación intermedia de competencias, pero sí “certificar” que se ha aprobado una parte de un trayecto formativo en cierto campo disciplinar/profesional que hace al/la portador/a del certificado conocedor/a de las bases conceptuales y las formas de pensamiento propias de dicho campo” (Secretaría de Políticas Universitarias: 2022, 4).

Para identificar el tipo de carrera y, desde allí, diseñar una certificación intermedia, resulta importante el análisis del apartado de la Fundamentación y justificación del plan de estudios. En la Fundamentación se explicitan los criterios epistemológicos, teóricos, políticos y académicos que justifican la naturaleza de la formación a ofrecer. La naturaleza y el tipo de formación orientan el tipo de certificación intermedia a brindar y le otorgan mayor peso a una certificación de saberes o de competencias, y a una titulación de Bachiller o Tecnicatura Universitaria.

A su vez, la pertinencia institucional de la carrera la enmarca en un clima académico que la participa de una misión y visión institucional, la incluye en las líneas de trabajo de la unidad académica donde posee pertenencia orgánica y, a la vez, la articula con otras unidades académicas e instituciones universitarias, de ciencia y tecnología o de la comunidad.

### **3. Paso final: *beati possidentes***

A lo largo de los “tres pasos” y las preguntas-fuerza desarrolladas anteriormente, se propuso un recorrido que tuvo en cuenta el objeto de la reflexión (los planes de estudio); la problematización de la noción de actividad curricular; la necesidad de constituir equipos de trabajo con la representatividad de toda la comunidad educativa, y las propuestas para identificar y articular actividades curriculares que redunden en certificaciones intermedias. La presentación de las modalidades de articulación de certificaciones intermedias se realizó de manera esquemática e individual en los apartados anteriores. En la figura que se presenta debajo se pretende visualizar las posibles articulaciones de distintas certificaciones intermedias en un plan de estudios de grado:

**Cuadro 8: Visualización de Plan de estudios con inclusión de certificaciones intermedias**

Cuatrimestre	Año del plan de estudios			
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
<b>C1</b>	AC 1	AC 9	AC 17	AC 25
	AC 2	AC 10	AC 18	AC 26
	AC 3	AC 11	AC 19	AC 27
	AC 4	AC 12	AC 20	AC 28
<b>C2</b>	AC 5	AC 13	AC 21	AC 29
	AC 6	AC 14	AC 22	AC 30
	AC 7	AC 15	AC 23	AC 31
	AC 8	AC 16	AC 24	AC 32

Fuente: Elaboración propia

Algunas consideraciones finales a propósito de la figura del plan de estudios con la inclusión de certificaciones intermedias:

Una certificación intermedia puede tener distintas temporalidades: abarcar un cuatrimestre, un año o dos años.

Una certificación intermedia puede componerse por actividades curriculares presentadas en orden consecutiva en el plan de estudios, o pueden estar en distintos cuatrimestres o años. Esto se debe a la posibilidad de la articulación horizontal y vertical de las

actividades curriculares.

Una certificación intermedia puede componerse por actividades curriculares de distinto tipo, modalidad, régimen y carácter. Así, por ejemplo, es deseable articular distintas experiencias formativas (tipo). También es posible articular actividades curriculares obligatorias y optativas (carácter). O diseñar certificaciones que se compongan por actividades curriculares en distintos ámbitos (tipo, modalidad y flexibilidad institucional) que transcurren con temporalidades distintas de acuerdo a su propósito (régimen).

Es posible articular varias certificaciones intermedias a lo largo de formación: se trata de construir una “carrera de postas” que le permita al estudiantado obtener distintas certificaciones a medida que va avanzando en la carrera. En la figura, por ejemplo, al finalizar el primer cuatrimestre, el estudiantado obtiene la certificación A; al finalizar el primer cuatrimestre del segundo año, la certificación B; al finalizar el segundo cuatrimestre del segundo año puede obtener una titulación intermedia (es decir, un título de pregrado). Esta articulación de certificaciones podría continuar hasta obtener el título de grado final (Licenciatura, Ingeniería, Abogacía, etc.).

Es posible articular certificaciones intermedias “compartidas” entre distintas carreras. Tal como se mencionó, la flexibilidad curricular no es sólo formativa o disciplinar, sino también institucional.

Sin lugar a dudas, las preguntas por el texto curricular no pueden obviar la reflexión de su devenir. El derecho a la educación superior debe ser entendido en su dinámica relacional, articuladora de experiencias, apropiaciones y sentidos otorgados a las trayectorias estudiantiles. Estas líneas pretenden aportar a dicha reflexión.

## **10. Diatribas de la educación superior formal en su aspiración a la inclusión**

*Astor Massetti - Fernando de la Vega*

### **Introducción**

La educación popular tuvo desde sus comienzos una finalidad muy clara: ser un disparador para un proceso de autodescubrimiento y transformación social. Con un diagnóstico de base: las clases populares, privadas de temporalidades y herramientas cognitivas distintas, abrazan modelos de comprensión del mundo que contradicen sus derechos básicos o que obturan sus potenciales. El origen de la tragedia emancipadora es que el hambre adormece y el dolor entumece y no deja espacio para el encuentro, la construcción colectiva. Rebelarse, en consonancia ahora con Guevara de la Serna, es un acto de amor, y es más difícil que crezca el amor cuando cruje tan fuerte el estómago que no deja oír al vecino, al compañero. La educación popular es un amplificador. Permite que esas voces sean escuchadas y que surja la posibilidad de lo común, su anhelo superador, la rebeldía amante.

La universidad ha tenido adhesiones a estas ideas, que se adentran en el mundo intelectual decimonónico, y han trascendido las décadas que promediaron el siglo XX de manera apasionada. Sin embargo, las tradiciones universitarias siempre jugaron un rol conservador. Se dice que dos instituciones han permanecido en pie desde la Edad Media hasta la actualidad: el papado y la

universidad. Y en gran parte no se explica esa vigencia por la vitalidad de sus ideas, sino por la capacidad de autopreservarse, de lograr sistemas sucesorios que superen las contradicciones con la historia y las condiciones de vida de los pueblos. Las universidades basaron su preservación en la sofisticación de las dinámicas institucionales de acceso, promoción y permanencia de sus miembros. Ha habido grandes cismas en esas dinámicas, verdaderas revoluciones científicas que han sido incontenibles e imprescindibles resiliencias en un largo continuo institucional.

Dicho esto, la pregunta que podemos plantearnos es: ¿cuán lejos está la universidad del paradigma de educación popular? ¿Cuán “alternativa” puede ser su función? Es decir: ¿Cuán diferente (alter) y cuán situada (nativa) puede ser como institución? O si en tal caso, por su propia inercia, solo le resten episódicos destellos de lucidez, en los cuales, rutilantes personalidades dejan una marca en su época.

Seamos un poco benevolentes: estas, todas estas, reflexiones sobre la educación popular se publican en una revista universitaria, se generan a raíz del intercambio de dos materias de dos universidades. La universidad reflexiona sobre la educación popular, la cobija y la destaca como una herramienta de cambio. No sabemos si alcanza esta aclaración para excomulgar el elitismo universitario. Pero es una paradoja (quizá feliz), que debe ser remarcada.

## **¿Universidad era la de antes?**

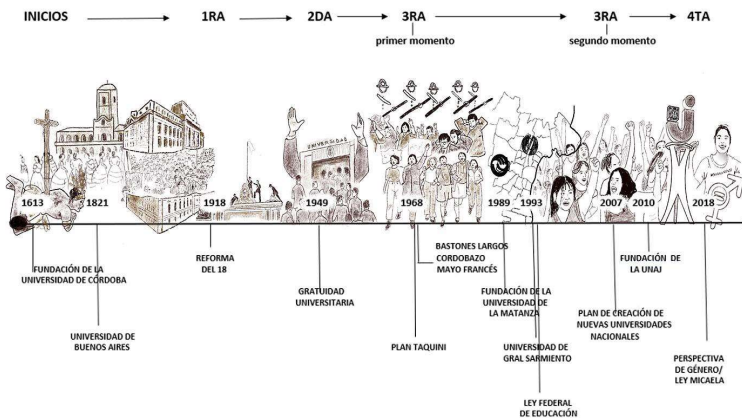
Al hablar de educación popular, o como en este caso, de universidad popular es necesario comenzar recuperando una línea histórica que nos oriente. ¿Qué lugar ocupó el conocimiento especializado, su relación con los pueblos y las posibilidades de acceso a los espacios de formación y aprendizaje? En el siglo XVII, cuando se creó la Universidad de Córdoba, hasta la lectura y la escritura eran patrimonio de un minúsculo grupo humano, dominante, por cierto. Más adelante, acelerando en la línea de tiempo, la Universidad de Buenos Aires se constituyó funcional para la élite oligárquica en un Estado-Nación incipiente. Ambas instituciones cumplieron la misión de formar cuadros técnicos-administrativos y políticos para la gestión colonial y, más tarde, para el Estado oligárquico. Y así fue durante cuatro siglos en el caso de Córdoba. Y así fue hasta que el mundo en el que habían sido creadas ya había desaparecido.

### **1. Primera Reforma**

La Reforma de 1918 se presenta en clave de rebeldía en el clima de celebración del primer Centenario. Potente lucha por la democratización (redistribución) de los espacios de conocimiento que impregnó todo el continente americano, anticipándose cincuenta años al “mayo europeo”. La participación académica institucional de los estudiantes y aspirantes a catedráticos se transformó en la bandera reformista. La piedra angular del conflicto estuvo íntimamente ligada con la estructura hereditaria de los cargos docentes y autoridades de la universidad, a la que se sumaría también la demanda de acceso de las mujeres (hasta

entonces vedadas). El acceso a los espacios de legitimación y transmisión del conocimiento, amarrados en una lógica dinástica, fue insostenible ante el avance de una visión de universidad que proponía una perspectiva de “comunidad universitaria”, autónoma y cogobernada. La apertura de concursos, la libertad de cátedra, la extensión y la investigación por mencionar sólo algunos ejes de la reforma, se convirtieron en los nuevos cimientos de una institución, anteriormente reservada para otros.

### Infografía 1: Las reformas universitarias



Ilustraciones: Laila D’Aleo (IG: @lailisol)

A pesar de las importantes transformaciones producidas por la efervescencia reformista del 1918, hacia finales de la década de 1930 se había constituido, al calor de los complejos cambios políticos y económicos, una nueva élite universitaria. Ya no de reproducción colonialista y dinastía aristocrática, sino más bien de corte profesional-liberal. De repente, el anhelo del 18 se

acomodaba en una nueva modorra, aunque esta vez en “clave popular”, resultado de un nuevo contrato social que incorporaba en sus filas a las clases medias como actores ineludibles de un proyecto de nación.

## **2. Segunda Reforma**

Intencionalmente, algunos pretenden que la Reforma de 1918 fue el único hito histórico en la educación superior. Pero, sin lugar a dudas, la gratuidad de la enseñanza universitaria promulgada durante el primer gobierno peronista (decreto 29.337 de 1949) abrió efectivamente la universidad a la clase obrera. La educación superior como derecho universal implicó desde entonces el camino a una nueva cultura universitaria que comenzó a problematizar la función social de la universidad. Al punto tal que, dado el control eclesiástico conservador (ya en ruptura con el peronismo) de las cabeceras universitarias, se crearon nuevas instituciones (la UTN en agosto de 1948, por ejemplo) para hacer efectivo ese nuevo rol de la universidad como complemento del proyecto nacional. Un nuevo sujeto social aborda el barco académico: el trabajador. Y las aguas se mueven fuerte. Aquella icónica vinculación de los trabajadores con la universidad, que originó una nueva expectativa para nuestro pueblo, también obtuvo el rechazo y la resistencia de los sectores dominantes: que no ahorraron entonces (ni ahorran hoy) desprecios y ataques en pos del privilegio de lo simbólico.

### 3. Tercera Reforma

Una tercera reforma es de alguna manera la ampliación del modelo anterior, pero va tanto más allá que corresponde darle su propia entidad. Dividámosla en dos momentos. Ambos nos han traído hasta aquí, a esta universidad, a esta nota, a esta reflexión.

El primer momento inicia globalmente con el final de la Segunda Guerra Mundial y la emergencia de un proyecto (el desarrollismo) que apuesta a la reforma integral administrativa de los Estados nación. Para lo cual, ve en las ciencias duras (con un papel preponderante durante la Segunda Guerra) un aliado natural, por supuesto. Pero también en las ciencias sociales, que tendrían la responsabilidad de formar los cuadros técnicos y políticos para la “gobernanza” de las siguientes décadas. Creación de nuevas instituciones internacionales, nuevas universidades y nuevas carreras fueron una característica que se extendió desde mediados de los años cincuenta hasta finales de los sesenta. El tope de este momento inicial tiene que ver con aquel en que se articula la efervescencia revolucionaria de los años sesenta/setenta en los claustros universitarios; donde la relación funcional universidad/modelo de desarrollo de postguerra empieza a eclosionar. Los espacios de conocimiento que el desarrollismo ostentaba centrales (en su opción al peronismo sobre todo en nuestro país), se convierten en espacios de las luchas populares. Es la época del Cordobazo, del Mayo francés, de los “bastones largos” (la intervención militar de las universidades). Es la época en que Bourdieu y Passeron (1964) se preguntaban: “¿hay que sacar la conclusión de que el medio estudiantil es un medio burgués?”. En síntesis: punto de inflexión de cambios discursivos,

modelos y creación de nuevas carreras que generaron una crisis del modelo universitario, al tiempo que iniciaron una nueva atención de la sociedad, generando un crecimiento exponencial en la matrícula universitaria desde los años sesenta hasta nuestros días. La vuelta de la democracia intentó darle viejos bríos a la institución diezmada, desaparecida, asesinada, pero las crisis políticas consumieron su optimismo inicial. La década del noventa dio inicio a un nuevo modelo de expansión universitaria relacionado con el desarrollo local, pero su impulso fue frenado por los intentos de arancelamiento y restricción de la universidad pública y un corrimiento general de las clases acomodadas hacia perfiles de universidad privada.

El segundo momento es el que nos convoca de manera más íntima a esta discusión sobre “lo popular”. Es el que está asociado con la creación de 16 nuevas universidades entre los años 2007 y 2015, la mitad de ellas en el conurbano bonaerense. La manera más clara y sintética de identificar esta nueva transformación nos la proporciona la politóloga Laura Rovelli (2016):

A principios del siglo XXI, la agenda de la educación superior cuestiona muchos de los efectos de las políticas de corte neoliberal de la década anterior en la región. La recuperación de ideas-fuerzas estratégicas e integrales en materia educativa se plasma en diversos Planes Nacionales de Educación (...) se suma la ampliación de derechos de «nueva generación», como la

diversidad cultural en toda su extensión y en distintos contextos sociales.

Es importante remarcar que las universidades del bicentenario guardaron la firme intencionalidad de llevar la universidad donde no la había (donde no existía), y cuya población carecía de casi toda posibilidad de acceso. La ausencia de una huella histórica de un pueblo respecto a la educación superior y la posterior llegada de la universidad constituyó una verdadera bisagra. Mucho más si reconocemos en esa iniciativa “la voluntad de posicionarse críticamente frente a la mercantilización del conocimiento y la colonización del saber” (Fissore y Calderón: 2014). Al revés de la lógica de la década del noventa donde ciencias sociales como la economía, la sociología o la comunicación, se extrajeron e institucionalizaron en carreras específicas enfocadas en la producción y reproducción capitalista, esta nueva etapa refleja una posición antagónica, con una marcada impronta territorial y dirigida a producir un cambio social en términos inclusivos, promover la formación científica, y resolver el acceso a la universidad pública a un amplio sector de la sociedad. Ahora bien, resuelta la barrera del acceso, queda una pregunta vigente: ¿Logramos acercarnos entonces a una universidad popular?

#### **4. Cuarta Reforma**

La reforma universitaria de 1918 nació como un proceso de rebeldía y utopía. Fue un punto de inflexión en la historia y sentó las bases de la universidad pública y gratuita. Sin embargo, lo referente a la participación de las mujeres en el ámbito universitario argentino de aquella “gesta”, deja dudas al respecto:

¿qué lugar ocupaban las mujeres en ese entonces en la universidad y en la vida política? Un indicador es que no se refleja la participación de las mujeres en las fotos de esos días. Se deja entrever un gran abanico de amplias desigualdades que se sintetiza en la imposición de una idealización “normalizada” de un género sobre otro: una “cuestión pública”, una problemática social (la reforma universitaria) que estuvo eclipsada por parámetros del esquema patriarcal, obliterando la posibilidad de la visibilidad y transformación de los roles de género.

Si nos retrotraemos a 1918, las mujeres ya llevaban tres décadas en la universidad, pero debían demostrar capacidades intelectuales extraordinarias para poder ingresar. No podían estudiar cualquier carrera (farmacéutica, parteras y medicina). Las generaciones de mujeres que van accediendo provienen, por supuesto, de las clases sociales acomodadas. Queda claro que el acceso a la universidad no estaba en el horizonte de “lo femenino”: no se las pensaba dentro de una institución educativa, ni tampoco debatiendo las problemáticas individuales de su(s) territorio(s) en particular, sino que se las pensaba en el área de cuidado, reproducción, crianza, ordenanza, etc. Las prácticas y discursos sociales (que continúan vigentes), posicionando al género femenino como un ente inferior, incapaz, susceptible no se conmocionaron con LOS revolucionarios del 1918.

En 102 años, con los avances que hemos tenido como sociedad y en conjunto con la reforma de 1949 (voto femenino mediante), no se puede seguir mirando a la reforma como “un acontecimiento sólo de traje y corbata”. Claramente, las universitarias reformistas

sí existieron, sí fueron necesarias, y encaminaron este presente. Son la voz y el reflejo que dio pie a nuevas formas de pensar la universidad. Y la clave para visualizar su impacto es comprender los cambios institucionales en las universidades, que garantizan y protegen a las nuevas generaciones.

Un hecho de gran relevancia a nivel nacional fue la adhesión de las universidades a la “Ley Micaela”, que implica la formación y capacitación en perspectiva de género para todos los trabajadores de la gestión pública, sin importar jerarquía, ni forma de contratación, ni el ámbito en el que desempeñe sus funciones.

El camino para incorporar los estudios de género en los programas universitarios ha sido largo, en la actualidad aún no se ha logrado implementar de manera formal y definitiva en todos los planes de estudio, dejando ver que hay mucho todavía por hacer. Las políticas para mejorar la equidad de género en las universidades reflejan y coinciden con las luchas contra la desigualdad, lo que permite trabajar en conjunto en intervenciones que modifiquen ampliamente el imaginario. De esta manera, resulta indispensable reconocer que estas políticas y programas pueden generar y consolidar un espacio libre de violencias. Si bien la perspectiva de género en los ámbitos universitarios, así como en muchos otros, todavía tiene enormes pendientes como *“la paridad, la conformación y el acceso a los lugares de poder”*, tal como menciona Laura Martín, también es indudable que se halla indeleble en la agenda universitaria tanto en los espacios institucionales como en los espacios del saber.

## Palabras al fin

Nuestra universidad, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, al igual que muchas de las llamadas “universidades del conurbano” o “universidades del bicentenario”, afronta un desafío histórico desarmando (viejas) subjetividades que apuntalan la idea del conocimiento como patrimonio de una élite (masculina), que de vez en cuando “baja al territorio” a compartir su saber, casi desde la lógica de la beneficencia. Tampoco sirve abrazar acríticamente la idea que la universidad es un trampolín de ascenso social, porque se corre el peligro de volver estéril cualquier otra transformación y reduce a las personas y comunidades en su complejidad al formato “población objetivo” o “beneficiario”. El ascenso social es producto de un proyecto de país con una mirada progresiva e inclusiva de la comunidad y no producto de esfuerzos individuales excelsos a los que las instituciones deben acompañar garantizando la “igualdad de oportunidades”. No en vano, el neoliberalismo vino a reinstalar un discurso individualista junto con el refrito de las capacidades innatas de la teoría evolutiva.

Se está llevando a cabo una tarea titánica desde una perspectiva inclusiva y popular más allá que no hay antídotos que impidan el “mestizaje” y las diatribas ideológico-científicas. La mera presencia física de la universidad ha transformado notablemente el territorio más allá de su objetivo central que es la circulación, permanencia y egreso de su pueblo. Sólo por mencionar algunas formas: se han desarrollado planes de alfabetización, programas, pasantías y prácticas pre profesionales en empresas e instituciones públicas y privadas para todas las carreras. Las actividades culturales dentro de la universidad han convocado a numerosos

miembros de la comunidad, artistas locales y de renombre internacional, así como de actores políticos, sociales e intelectuales. Un ejemplo de lo arraigada que está la universidad en su territorio fue la inmensa muestra de solidaridad frente al avasallamiento del gobierno de Cambiemos, que se cristalizó en el “abrazo” del 13 de agosto de 2018, cuando toda la comunidad se convirtió en el escudo protector de los ataques impiadosos del neoliberalismo macrista.

Aquí lo cotidiano se percibe envuelto en una doctrina comunitaria: desde el artículo cuarto del estatuto de la UNAJ, hasta lo que se transmite en las aulas o se percibe en el campus, las líneas divisorias (ancladas por los tradicionalismos universitarios) parecen desprenderse y dar lugar a la posibilidad “de”. Pero los procesos de decolonización son extensos. Y la búsqueda emancipatoria va más allá de la burbuja institucional y sus repetidas formas seculares (a veces reducidas a un mero “el presente trabajo pretende...”).

Bueno, ¿qué es eso de “lo popular”, en definitiva? Uno de los elementos que visibiliza el componente popular de la universidad no es el acceso o permanencia de individuos en trayectorias de vida vulnerables. Es, sobre todo, la finalización del trayecto lo que condensa la popularidad del proyecto educativo. Es decir, se puede ser popular por quienes se inscriben, pero se es efectivamente popular por quienes se reciben. Y en cómo esa trayectoria de matrículas se transforma en ejercicios profesionales transformadores. Es el propio perfil de profesional ejercido el que construye, en retrospectiva, una universidad popular.

¿Es posible un perfil profesional genérico e ideológico al mismo tiempo? Sabemos lo que no resulta. No resultan los intelectuales capaces de repetir extensas y puntillosas bibliografías. Tampoco aquellos que adquieren los amaneramientos de las élites y que acceden a recursos y privilegios de dudosa meritocracia cuantificada. Por el contrario, nos imaginamos un tipo de profesional que emana del territorio y se compromete con la solución de los problemas del territorio. La “calidad”, entonces, es medida no por pruebas ni estándares de universidades del hemisferio norte, sino por la capacidad de reformar las miradas de lo que debe hacer un profesional: no se trata de la mera salvación personal, el ascenso social, sino de la posibilidad de ser parte de la transformación social situada. Lo popular de la formación universitaria necesita un concepto de lo popular como una *praxis* que proyecte *ethos* y *pathos*, más allá de los espacios autorreferenciales típicos (de una institución acostumbrada y bien preparada para reproducirse a sí misma, pero que entra en crisis cuando debe comprometerse con los momentos en los que la población más sufre los embates de modelos de acumulación económica regresivos). Lo popular de la universidad es una concepción de devolución del sacrificio histórico de las generaciones que lucharon para reformar, sostener y acudir en búsqueda de respuestas a una institución centenaria. Honrar esas generaciones, consolidar el proyecto popular, significa una universidad que sea más accesible, justa, diversa y comprometida con las necesidades de su época.



## **11. Financiamiento de las universidades: realidad actual y alternativas futuras**

*Ernesto Villanueva*

La situación del financiamiento universitario en Argentina es preocupante, la falta de una política universitaria ha puesto en riesgo la calidad de la educación superior y el acceso al conocimiento para las nuevas generaciones.

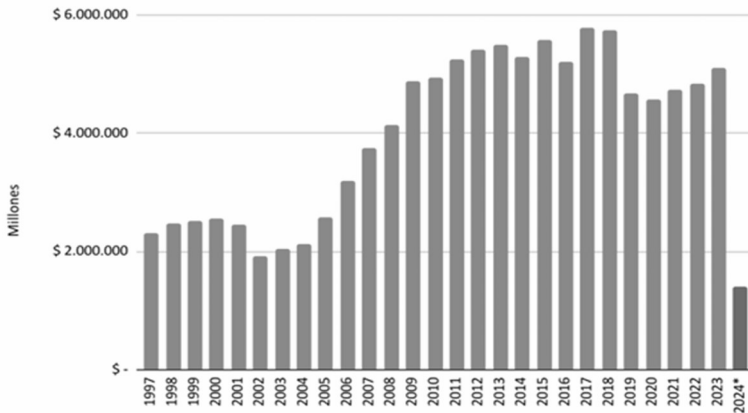
Hoy, no estamos discutiendo las posibilidades de incremento presupuestario ni mucho menos. Mi posición se va a asentar en el drama que actualmente se está viviendo en el tema del financiamiento. Para comprender la magnitud del problema, es necesario considerar que las universidades nacionales representan apenas el 2,6% del presupuesto nacional. A su vez, para agravar la situación, el presupuesto universitario para 2024 se basa en la prorrogación del presupuesto de 2023, lo que significa que no se ha tenido en cuenta el aumento de la inflación. Si bien se han realizado algunos ajustes, como un aumento salarial del 100% hasta diciembre del 2023, más un 70% adicional este año y la promesa de un futuro incremento del 70% (lo que supondría un total de un 105%), estas medidas no alcanzan a compensar el deterioro total del financiamiento universitario.

Todo esto nos da una idea de las dimensiones de lo que significa el gasto universitario en la Argentina. Unos 700.000 millones referidos a lo que nosotros llamamos sobre la línea, o sea, un monto discriminado para cada universidad y la diferencia entre 700 y 752.000 millones, o sea, 52.000 millones son fondos que

están a disposición de la Secretaría de Educación para distribuir entre las universidades a través de distintos programas.

Si analizamos comparativamente el año anterior con el 2024, podemos ver muy rápidamente, la diferencia enorme entre ambos. Acá no hay ningún misterio. Vemos simplemente cómo la inflación ha comido gran parte del presupuesto universitario. Observando el gráfico siguiente podemos visualizar claramente lo sucedido:

**Gráfico 1. Presupuesto vigente del programa “Desarrollo de la Educación Superior” a precios de 2024**



\*sobre presupuesto vigente al 31/03/24

Fuente: ACIJ (2024), Análisis de la ejecución presupuestaria del sistema universitario nacional.

Ahora bien, esto lo podemos presentar de otra manera: viendo ya no el presupuesto sino la ejecución presupuestaria, o sea, lo que

realmente se ha ejecutado tomando los datos de los meses de enero, febrero y marzo de 2024, comparando el año anterior. Nótese, que en enero para la primera columna que es desarrollo de la educación superior, representa el grueso del presupuesto universitario, y el mismo se ha reducido en un 17% en enero escalando a un 35% en febrero, llegando a un 41% en marzo. En total, para el primer trimestre, enero-marzo del 2024, versus el 23, habría una reducción del 32%. A su vez, si observamos las otras tres columnas podemos ver lo que sucede respecto de las becas, respecto de los programas de infraestructura, mucho más fuertes que para un programa principal de educación superior. Prácticamente, la infraestructura universitaria ha muerto, la reducción es de un 98%. A su vez, si vemos otra variable, podemos observar también cómo se ha reducido para la CONEAU, que es una porción ínfima del presupuesto en relación con el desarrollo de la educación superior:

**Cuadro 9. Variación porcentual de la ejecución  
presupuestaria por categorías. Primer trimestre 2024**

Mes	Desarrollo de la educación superior	Becas PROGRESAR	Programas de Infraestructura Universitaria	Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU	Gasto Total
Enero	-17,4%	-100%	-100%	-8,9%	-11,1%
Febrero	-35,4%	8,4%	-98,6%	-11,0%	-31,3%
Marzo	-41,2%	-62,9%	-99,1%	-27,3%	-41,5%
TOTAL 1er Trimestre	-32,9%	-46,9%	-98,9%	-18,4%	-30,0%

Fuente: ACIJ (2024), Análisis de la ejecución presupuestaria del sistema universitario nacional.

Tal como se ha presentado, lo que simplemente estamos viendo es la comparación de la ejecución presupuestaria del desarrollo de educación superior, siendo el mismo el grueso del presupuesto universitario y tomando en consideración sólo algunos rubros específicamente, comparando la asistencia financiera para el pago de salarios, la asistencia financiera para el funcionamiento y la promoción de carreras estratégicas. Esto es, varios rubros donde observamos que ha habido reducciones que oscilan desde menos de un 31% hasta 100%, porcentaje éste que también representa a los institutos tecnológicos de formación profesional que dependen de algunas universidades:

**Cuadro 10. Comparación de la ejecución presupuestaria del programa "Desarrollo de la Educación Superior", en millones de pesos a precios de 2024. Primer trimestre**

Actividad	2023	2024	Variación % a/a
Asistencia Financiera para el Pago de Salario Docente y Autoridades Superiores	\$496.934	\$339.830	-31,6%
Asistencia Financiera para el Pago de Salario del Personal no Docente	\$275.744	\$197.669	-28,3%
Asistencia Financiera para el Funcionamiento Universitarios	\$56.671	\$23.028	-59,4%
Promoción de Carreras Estratégicas	\$10.186	\$6.789	-33,4%
Asistencia Financiera a Hospitales Universitarios	\$7.271	\$1.997	-72,5%
Conducción, Gestión y Apoyo a las Políticas de Educación Superior	\$696	\$483	-30,5%
Fortalecimiento de la Ciencia y la Técnica en Universidades	\$963	\$399	-58,6%
Desarrollo de Institutos Tecnológicos de Formación Profesional	\$718	\$0	-100%
Nacional y Regional (Fondo Universitario para el Desarrollo Regional - FUNDAR)	\$1.313	\$0	-100%
Desarrollo de Proyectos Especiales	\$3.487	\$0	-100%

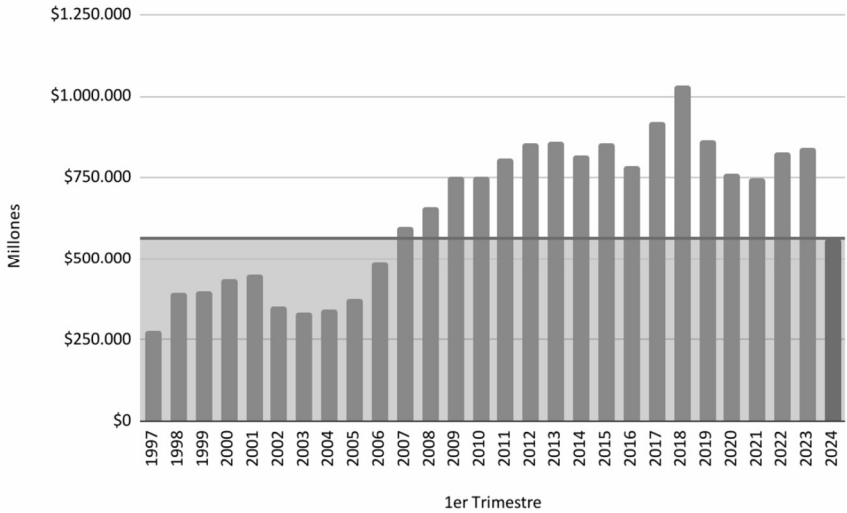
Fuente: ACIJ (2024), Análisis de la ejecución presupuestaria del sistema universitario nacional.

Si nos concentramos en el siguiente cuadro, sólo prestando atención a las cifras que se encuentran en la última columna que muestran los porcentajes en los cuales se ha disminuido que van, desde un 28%, los salarios han sido los menos afectados, hasta un 100% en relación con el mundo de infraestructura, de proyectos especiales e institutos tecnológicos. Esto nos lleva a creer que la política universitaria de este gobierno es inespecífica. La misma consiste en simplemente un análisis financiero del sistema sin tener en cuenta las diferencias entre universidades. Por eso traigo

estas cifras donde algunas son muy importantes y otras muy poco. Pero no se observa en ningún momento una visión centrada en el mundo universitario que proponga prioridades, que plantee orientaciones innecesarias, etc. Mi tesis es simplemente que la política universitaria actual es del Ministerio de Economía, no es del Ministerio de Educación o de la Secretaría de Educación. Ahí, en realidad, termina toda la reflexión universitaria de las actuales autoridades.

El principal problema de las universidades es el aumento de precios, es decir, la inflación acumulada que a lo largo del 2024 ha significado un incremento descomunal. Reflejando cómo ha evolucionado el primer trimestre en comparación con años anteriores, siendo notablemente el menor desde el 2017 hasta la fecha actual. Se puede observar una reducción en los salarios, aunque no tan significativa como en otros aspectos como la infraestructura y el funcionamiento. Por lo tanto, es lógico suponer que la suma total será menor en este primer trimestre al del 2023:

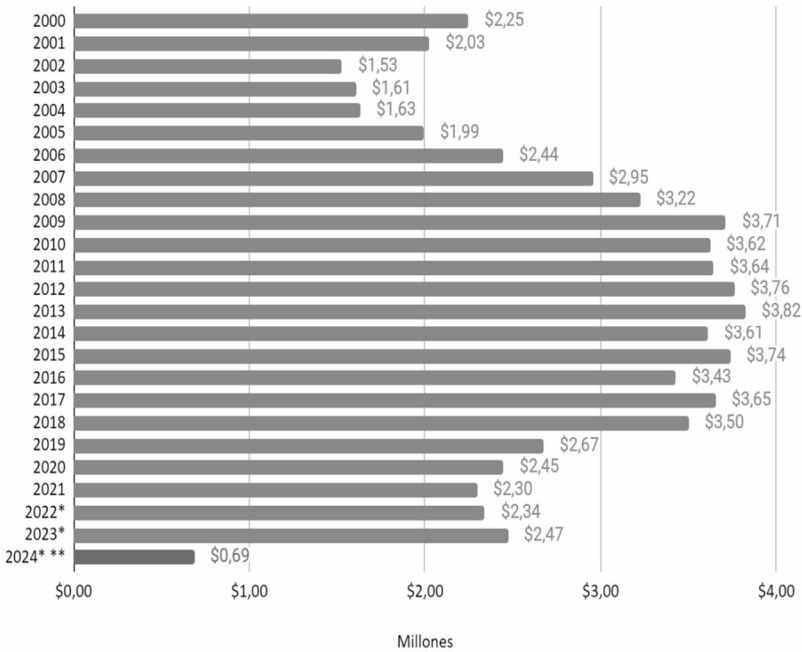
## Gráfico 2. Ejecución del programa “Desarrollo de la Educación Superior” a precios de 2024. Primeros trimestres



Fuente: ACIJ (2024), Análisis de la ejecución presupuestaria del sistema universitario nacional.

Ahora bien, pasando a otra variable podemos ver la variación de presupuesto por estudiante, tanto estudiantes de pregrado como de grado. Se calcula simplemente el conjunto del gasto universitario dividido por la cantidad de estudiantes activos en el sistema universitario:

**Gráfico 3. Presupuesto anual por estudiante de títulos de pre-grado y grado. Instituciones estatales. Millones de pesos a precios de 2024**



\*suponiendo igual cantidad de estudiantes de pregrado y grado que 2021

\*\*sobre presupuesto vigente

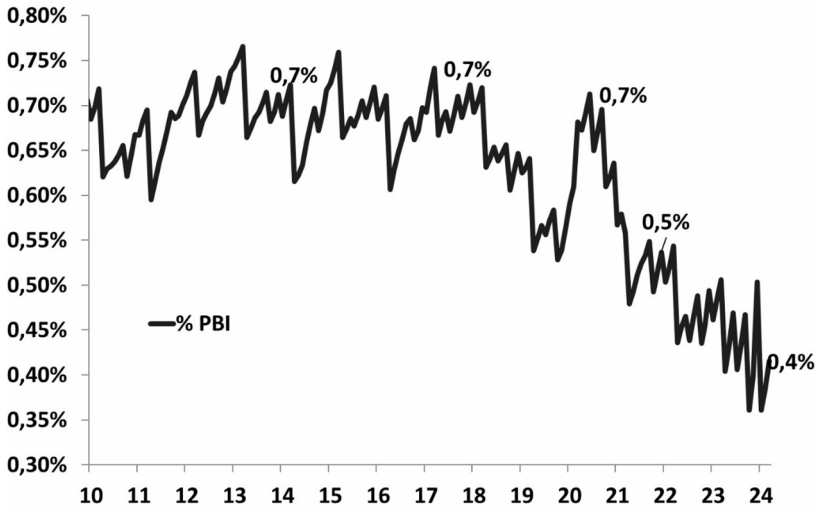
Fuente: ACIJ (2024), Análisis de la ejecución presupuestaria del sistema universitario nacional.

Podemos observar cómo se mantiene la tendencia: la cifra por estudiante es bajísima en relación con el 2023 y con los años anteriores.

En línea a lo planteado, ahora tomemos en cuenta lo referente a las transferencias a universidades en este primer trimestre. Si

observamos el Gráfico 3 también podemos ver una reducción considerable. Pasamos del 0,5 hasta el 0,4, incluso, el año pasado hubo 0,7:

**Gráfico 4. Transferencias a Universidades en % PBI**



Fuente: Fernando Marull [@fernandomarull]. (22 de abril 2024). *Para los Sommeliers de Licuaciones Universitarias. En 2020, era 0,7% PBI. En 2021 a 2023 no paró de caer a 0,5%PBI. En 2024: 0,4% PBI* [publicación en X]. Acceso: <https://twitter.com/FernandoMarull/status/1782490746639003769>

Al analizar el cuadro 11, elaborado por CEPA, que compara la situación en el ámbito universitario con el educativo en general, se observa una reducción del 33% en los desarrollos de educación superior. Por ejemplo, el programa Conectar Igualdad ha experimentado una disminución del 83%, el Fondo de Incentivo Docente del 80% y los jardines infantiles incluso un 93%. Estos datos reflejan que lo que sucede en las universidades se replica en

el sistema educativo en su conjunto. Se percibe una falta de coherencia en la distribución de recursos, no existe un planeamiento sobre si a un área se la va a cuidar por encima de otra. Quizá se cuidan más los salarios que el resto. Lo que es algo obvio, el funcionamiento, no protesta tanto como los seres humanos, excepto cuando se detiene. Pero, no se observa una lógica que diga “bueno, vamos a aumentar las becas y reducir, por ejemplo, en infraestructura durante un tiempo” o viceversa. Esto es, no he encontrado algo que nos diga cómo sería la política universitaria de este gobierno excepto una presión fuerte en el financiamiento de modo tal que eso produzca efectos en el sistema:

**Cuadro 11. Variación interanual real en la ejecución presupuestaria del primer trimestre 2024. Programas de educación seleccionados, en porcentaje**

Conectar Igualdad	-83,1
Desarrollo de Educación Superior	-33,5
Fondo Nacional de Incentivo Docente	-79
Fortalecimiento Edificio de Jardines Infantiles	-93,3
Gestión Educativa y Políticas Socioeducativas	-71,4
Gestión y Asignación de Becas a Estudiantes	-45,9
Infraestructura y Equipamiento	-98,9

Fuente: elaboración propia en base a CEPA (2024), *La ejecución presupuestaria de la administración pública nacional: 1° trimestre 2024*.

En el cuadro 12 podemos observar la cantidad de habitantes por universidades. Estos datos sirven para poner en discusión lo que muchas veces surge al respecto de si hay muchas universidades o no. En el caso de la Argentina, tiene apenas una universidad cada 300.000 habitantes y hay otros países, como Canadá, Polonia y Túnez, que tienen una universidad cada 50.000 o 100.000 habitantes:

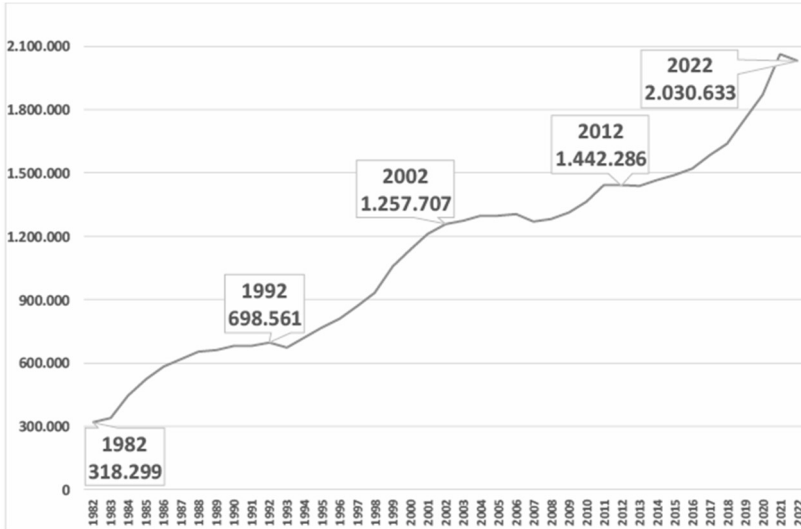
**Cuadro 12. Cantidad de Habitantes por Universidad (pública o privada) por país en 2021**

Cantidad de habitantes por universidad en 2021	Países
Entre 50.000 y 100.000	Canadá, Polonia y Túnez
Entre 100.000 y 150.000	USA, Indonesia, México, Francia, Japón, Irán, Corea del Sur, Rusia y Ucrania
Entre 150.000 y 200.000	Brasil, España, Colombia y Alemania
Entre 200.000 y 250.000	Gran Bretaña e Italia
Entre 250.000 y 300.000	India
Entre 300.000 y 350.000	Argentina

Fuente: Martínez C., Mangas M. y Paparás R. (12 de abril 2024). Para no ser esclavos. Derribando mitos sobre la universidad pública en la Argentina. *El Cohete a la Luna*. <https://www.elcohetealaluna.com/para-no-ser-esclavos/>

A su vez, el crecimiento que ha habido en el mundo universitario en cantidad de alumnos y lo que eso significa en relación con el conjunto de la población, aumentó notablemente entre 1949 y la actualidad. Como se evidencia en el Gráfico 5, solamente en los últimos 40 años la cantidad de estudiantes en universidades de gestión estatal se multiplicó por 6:

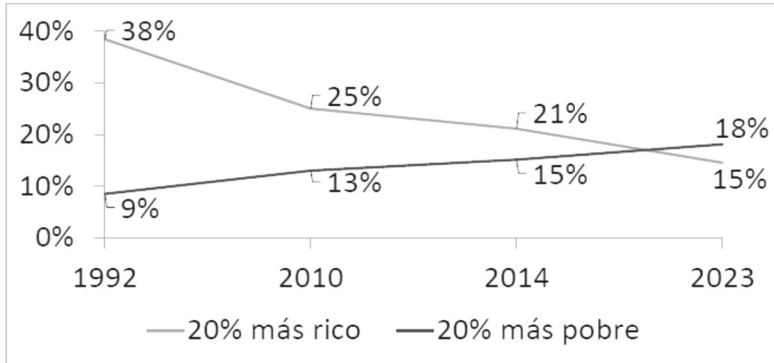
**Gráfico 5. Estudiantes de grado y pregrado en Instituciones Universitarias de Gestión Estatal 1982-2022**



Fuente: Martínez C. (26 de abril 2024). Más universidades por todos lados. *Instituto Argentino para el Desarrollo Económico*. <https://www.iade.org.ar/noticias/mas-universidades-por-todos-lados>

A continuación, observamos la distribución del gasto público en educación superior teniendo en cuenta por quintiles de ingreso de los estudiantes. La línea superior es la de los sectores más favorecidos, la inferior es la de los menos. Esto es, entre 1992 y 2023, o sea en 20 años, ha cambiado fuertemente la orientación de las curvas. No ha crecido tanto la inferior, la de los quintiles menos favorecidos, pero ha disminuido mucho la de los sectores más favorecidos:

**Gráfico 6. Distribución del gasto público en educación superior por quintiles de ingreso per cápita del hogar, en porcentaje, en años seleccionados**



Fuente: Martínez C. (26 de abril 2024). Más universidades por todos lados. *Instituto Argentino para el Desarrollo Económico*. <https://www.iade.org.ar/noticias/mas-universidades-por-todos-lados>

Para finalizar: el eje de esta política universitaria es la reducción del financiamiento. Esa reducción a mi juicio se basa en tres factores. Hay por un lado un factor coyuntural. El presidente sostiene que el equilibrio fiscal es fundamental para la Argentina, por ende, le ha encargado a su gabinete recortar gastos en diversas áreas. Como era de esperar, considerando que los jubilados y las obras públicas son quienes tienen un gran porcentaje dentro del presupuesto nacional, estos sectores han sido los más afectados. Pero también se han reducido significativamente las transferencias a las provincias, se han eliminado algunas instituciones como el INCAA y el INADI, y se ha recortado el presupuesto para ciencia y tecnología, afectando principalmente al CONICET, más que al INTA y al INTI. Esta política de recorte

transversal, impulsada por la necesidad imperiosa de alcanzar el equilibrio fiscal, afectó también a las universidades, reduciendo su presupuesto aun representando el 2,6% del presupuesto nacional. Cabe destacar que no se trata de una política anti universitaria en sí misma, sino más bien de una medida general para controlar el gasto público que ha padecido casi todo el Estado.

Sin embargo, hay dos áreas que quedaron exceptuadas de ese recorte. Una, el Poder Judicial y otra, los acreedores externos. Hemos llegado en marzo a la triste noticia que de cada 10 pesos del gasto público más de 4 pesos iba a los acreedores externos. Por primera vez no sé si en la historia argentina, pero debe ser, por primera vez el gasto de pago de la deuda superó al gasto de jubilaciones y pensiones. Estos detalles, cuando uno se fija cuáles son las excepciones, uno ve bien la orientación del gobierno actual. Ese es el primer factor, un factor coyuntural, la necesidad, como cualquiera de nosotros lo haría en caso de perder el trabajo, empezar a reducir gastos.

Hay un segundo factor que es más interesante, es más importante y es la discusión acerca del papel del Estado. Lo ha dicho muy bien el presidente cuando era candidato, caracterizando al Estado como una organización criminal. Ahora para el fallido pacto del 25 de mayo planteaba que el Estado debería tener un 25% del PBI, creo que hasta el año pasado representaba un 38% sumando todos los niveles.

En la concepción gubernamental se busca achicar al Estado, lo que permitiría un surgimiento, una recreación de las posibilidades de Argentina. Siguiendo la concepción de Nozick con la idea de

poder mínimo, las empresas públicas no deben existir. Y acá hay una cosa muy interesante que es que cada estamento estatal tiene que ser equilibrado. Cada empresa del Estado tiene que tener equilibrio. Lo que es una visión extrañísima. Dentro de una misma empresa uno sabe que hay sectores que pierden. Si tomamos de ejemplo a los empleados de seguridad en el interior de una gran empresa, sabemos que no producen nada y, sin embargo, resultan imprescindibles; otro ejemplo es el mantenimiento, la limpieza. La idea de que cada una de las partecitas del Estado tiene que tener un cierto equilibrio propio, como si el Estado como un todo no existiera y no creara externalidades. Incluso, plantea la posibilidad de que no tenga política monetaria con la inexistencia del Banco Central. En el proyecto de la ley de bases, inicialmente se planteaba que tampoco existiera un Banco Nación, un banco nacional. No sé si hay algún país que no tiene un banco propio. Si tomamos lo que se ha planteado recientemente en una reunión del presidente con empresarios en Bariloche, quiénes son los héroes verdaderos en nuestro país, quiénes son los que deben encabezar todo esto. Esto es, hay una concepción en donde se plantea que el Estado es una gran molestia, reduzcámoslo hasta estos niveles, 25% para todo. Y las relaciones financieras deberían estar a cargo de una o más entidades que no sean de quienes representan a los argentinos.

Me parece que esta cuestión de concepción acerca del Estado es uno de los grandes temas, que nos recuerda cómo era el esquema colonial. No el coyuntural, sino el tema de qué papel tiene que jugar. Es difícil creer que la obra pública va a desaparecer para

siempre. Ya en estos días se ha hecho una excepción inmensa con Córdoba, en relación con la reversión del gasoducto.

Y el último factor que incide significativamente en la situación actual es de carácter ideológico, lo que hoy se denomina “batalla cultural”. Como sociólogo, este tema me resulta particularmente relevante, ya que aborda la cuestión de la existencia misma de la sociedad. Se debate si la sociedad existe como entidad en sí misma o si es simplemente una creación ideológica o teórica. A su vez, se discute cómo debemos concebir a las personas en relación con ese todo: si es preexistente y condiciona a las partes, o si las partes, liberadas a entera libertad, crean un todo distinto. Y, en última instancia, se debate si la creación de este todo es importante o no.

Esta cuestión encuentra un gran obstáculo en el mundo universitario argentino, tanto en universidades nacionales como en privadas, donde esa concepción es muy débil. La visión que hoy nos presenta el presidente también es, en mi opinión, bastante frágil. Recordemos que su primera crítica al ámbito universitario estuvo dirigida a la Universidad de Belgrano. Y el tipo de argumento que se utiliza en relación con las universidades también es inespecífico. Es muy simpática y algo estrambótica la idea de auditoría. Se utiliza la palabra auditoría como justificativo de parar los gastos. Si una empresa privada hiciera eso cada vez que se hace una auditoría quiebra, esto no sucede. En el ámbito empresarial, las auditorías son herramientas comunes para evaluar la gestión y detectar posibles irregularidades, pero no se realizan con el objetivo de detener la actividad de la empresa. De hecho, las empresas continúan funcionando con normalidad mientras se llevan a cabo las auditorías. Y aquí surge el tema de

los fondos propios. Si se trata de universidades públicas, de carácter estatal, es lógico que las financie el Estado. Los fondos propios pueden conformar algo así como una prueba monetaria de la orientación hacia la producción, hacia la tecnología, en el corto plazo. Un señor que elabora una gran teoría económica no tendrá influencia en ninguna empresa ni en el desarrollo tecnológico en el corto plazo, pero quizá sus concepciones sean el eje de la producción y la tecnología el día de mañana. Por ello, los fondos propios son más propicios para algunas carreras y para algunas instituciones que otras. Por lo demás, gran parte de los fondos propios, los fondos que se reciben vía aranceles de posgrado, los que vienen por consultorías, asistencias técnicas, están muy vinculados con el Estado, que va a ser lo primero que se va a cortar, todas esas consultorías, asesoramientos técnicos, capacitación de personal, etc. Y por el otro el sector privado en la coyuntura actual también de fuerte recesión no va a iniciar actividades de búsquedas de asistencia técnica y demás a las universidades. Y es presumible que los inscriptos en posgrados se reduzcan. O sea, que si bien estoy totalmente de acuerdo que es un nivel que hay que trabajar, fortalecer, dentro del sistema universitario, me parece que en el corto plazo no lo veo como una solución factible de ser realmente pensada en forma dinámica, ¿no?

Respeto del financiamiento no en su totalidad, sino en su distribución interna, aparece la pregunta de por qué no se aplican las pautas que elaboró el CIN al respecto. Existe un esquema que tiene en cuenta dimensiones, carreras territorios, existencia de subsedes, etc. Es de difícil cumplimiento porque el presupuesto

universitario, al igual que lo que ocurre en todas las esferas de la vida pública y privada de los seres humanos, depende de la fuerza política, económica y simbólica que cada uno tenga. Por ejemplo, la universidad que puede cortar las calles y que ello sea visible, es una sola. Otro factor, las universidades que son únicas en las respectivas provincias cuentan con un apoyo total de parte de su gobernador. Y hay más.

En general, para paliar o reforzar esa relación de fuerzas desigual entre las instituciones públicas de educación superior y para tener instrumentos financieros para llevar adelante determinadas políticas universitarias, los sucesivos ministros han logrado que el presupuesto también contenga un monto que no es asignado directamente a cada universidad, sino a programas que más o menos encabeza el ministerio. Hoy llamaríamos, en esta jerga insólita que está de moda, fondos discrecionales. Son programas que hace el Ministerio. Por ejemplo, las becas. Por ejemplo, los contratos programa.

En el caso de las universidades, y si escuchamos al vocero presidencial, también en otras anécdotas, el término “auditoría” se asoció con sospecha y desconfianza, lo que refleja una gran falta de conocimiento sobre el funcionamiento de los organismos de control. Tanto de la Auditoría General de la Nación (AGN) como de la Sindicatura General de la Nación (SIGEN), que son entidades independientes que velan por el correcto uso de los fondos públicos. Por su parte, los auditores internos de las universidades nacionales, son profesionales designados por acuerdo entre la AGN y la universidad, y no responden a las órdenes de las autoridades universitarias, constituyéndose muchísimas veces en

supervisores y asesores de la gestión cotidiana. Su función principal es cumplir con las tareas encomendadas por la AGN, buscando contribuir al buen funcionamiento de la universidad y a la transparencia

En el mundo de las auditorías ahora hay una corriente que plantea que no sólo hay que analizar la cuestión económica contable sino toda la gestión. En un ejemplo personal, en el caso de la UNAJ, cuestionaron nuestros criterios de evaluación, no por motivos financieros, sino por aspectos relacionados con los procedimientos administrativos. En ese momento, buscamos la colaboración del auditor para realizar una revisión de estos procesos, considerando su conocimiento y su experiencia, es una especie de consultoría gratuita. Bueno, pero el gobierno planteaba la idea de auditoría como una idea de persecución, de sospecha, etc., lo que demuestra una cierta ignorancia.

Me parece, por eso, planteo coyuntural, planteo estructural o concepción del Estado, planteo ideológico, no encuentro hasta hoy una idea de discusión sobre política universitaria específica. Un ejemplo de esto es que se van a suspender los acuerdos realizados entre el CRUP y el CIN adoptados en los últimos tiempos. En los últimos años, ha habido discusiones muy interesantes sobre modificaciones en el sistema. Hay varias importantes y me interesa destacar dos de ellas. Una, la necesidad de marchar a un sistema de créditos. Ya hay una Resolución del Ministerio al respecto. Y también una disposición acerca de la duración de las carreras de grado. Mientras que en la normativa había un mínimo, en las Resoluciones de 2023 se planteó también

una duración máxima para las carreras de grado. Para mí es muy importante ese tema.

Respecto del sistema de créditos, que tiene su origen en los Estados Unidos desde hace décadas y en Europa con los acuerdos de Bolonia, son una necesidad en el sentido de facilitar el intercambio estudiantil. Aunque las distancias en los países europeos son una cosa, las distancias en Argentina son otra, que exista un sistema de créditos es útil. Por ejemplo, entre Quilmes, Avellaneda y la UNAJ -que estamos muy cerca-, hicimos un convenio, no de créditos, sino de reconocimiento automático de materias, no de todas las materias, pero de bastantes, algo así como 300 de distintas carreras. Bueno, la cantidad de estudiantes que han utilizado ese sistema es mayor que lo que utilizó el intercambio de estudiantes en Argentina entre todas las universidades. Y las nuestras son universidades pequeñas. ¿Por qué? Porque estamos cerca. Nada más que por eso. Pero el sistema, qué estudiante de Jujuy va a aprovechar el sistema de créditos para ir a Buenos Aires. Dos, tres, uno. Pero bueno, a mi juicio tiene el valor de que pone en tela de juicio los planes de estudio. Permite la discusión sobre los planes de estudio. Eso es extraordinario. Para mí las mayores transformaciones que se pueden hacer en una universidad siempre nacen de ahí, desde reflexionar sobre qué estamos haciendo.

También está el interrogante sobre la duración de carreras. Sí, me parece importante porque ataca uno de los males que a mi juicio tiene nuestra universidad que es que tiene duraciones increíbles. Que no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo. Me

parece que ese es el tipo de autocrítica o de visión crítica que deben tener las universidades, una revisión sobre su dinámica.

La debilidad mayor de nuestras universidades es la escasa cantidad de graduados. Eso es una matemática de muy difícil resolución. La duración de las carreras no ayuda. La existencia de títulos intermedios ha tenido un resultado mediocre a mi juicio. Soy un enamorado de los títulos intermedios y, la verdad, que salvo en Informática y en Enfermería en la Jauretche, no hemos logrado nada. En general, a los estudiantes no les interesan los títulos intermedios. Tanto, que en algunas universidades se han eliminado porque el estudiante quiere el título. También tiene que ver con cómo se denomina ese título. Cómo es la inserción en el mercado laboral, etc. Pero no es tan importante.

Sí me parece apropiado trabajar con módulos. Primero, segundo, tercero. Y si a eso se le agrega un sistema de créditos, es más flexible. Las universidades podemos trabajar sobre eso mejor.

Otra de las debilidades que tiene nuestro sistema universitario es la escasa cantidad de *full time*, de dedicaciones exclusivas. Eso lleva a comunidades universitarias no comprometidas con la universidad. También esto hay que relativizarlo por áreas porque es muy interesante en algunas disciplinas que el profesor no sea *full time*, que sea un profesional de prestigio, en Derecho, Ciencias Económicas, etc., o sea, ligar mucho la actividad profesional con la carrera. En otras áreas sí planteo es muy válido. Con esto lo que quiero decir es que no hay una receta para la universidad, sino que hay recetas por disciplina y por territorios.

Ahora bien, si el CIN y el CRUP han trabajado sobre créditos y sobre duración de las carreras, de las pocas cosas en que el mundo universitario se ha acordado avanzar, cambiar, ¿por qué nos vamos a detener? Eso habla de que en las autoridades gubernamentales no tienen aún una orientación de plantear carreras privilegiadas o territorios privilegiados. No aparece nada de eso. Lo que nos demuestra es una actitud de recelo y desconfianza a las instituciones universitarias. Me parece que en eso está todavía en pañales este gobierno y quisiera creer que tendrá una actitud más madura. Hasta ahora, el planteo más racional es que las autoridades universitarias colaboren en indicar qué debe ajustarse. O sea, incorpórese a la política gubernamental no en términos de persecución sino en términos de participar. Por supuesto, las universidades están en contra de eso, pero es una idea un poquitín distinta. Todavía no surge una discusión real sobre qué tienen que hacer las universidades en Argentina. El presidente de la Nación habló bien de las universidades en los Estados Unidos, adonde suele permanecer. Insistió con que tenemos varios premios Nobel, lo que no es consistente con la política universitaria llevada hasta la fecha.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Agradezco la colaboración de la Lic. Iara Mastrodonato, que contribuyó en la elaboración de este artículo. Es importante destacar que la responsabilidad final por el contenido y las ideas presentadas aquí, recae exclusivamente en mí.

## **Conclusiones: Las resistencias y desafíos como agenda de discusión**

*Astor Massetti y Julia Lucas*

Los textos que se proponen en estas páginas son fruto de una serie de investigaciones y de reflexiones en torno de aquello que (nos) acontece en ese mundo polifacético que llamamos “universidad”. El Observatorio de Educación Superior de UNAJ nos convoca y contiene como aquello que antes solíamos encontrar con el nombre de “Grupo de Estudios”. Así pensamos “nuestra casa” (la universidad desde un fuerte sentido de pertenencia) en su contexto más amplio: “nuestro territorio”. Discutimos, reflexionamos, entre otras cuestiones sobre la época que nos atraviesa: signada por los deseos renovados de una educación privada, ordenada y estéril, ajena al pensamiento febril que una universidad situada representa. Donde el mérito, montado en la lógica del individuo resiliente en lucha solitaria por su “progreso”, es el reflejo simplificado de las ontologías “unidimensionales” propias de la “sociedad del cansancio”.

Un primer énfasis/paréntesis: este libro permanentemente busca nutrirse de múltiples discusiones que no necesariamente se estrechan en el campo de los estudios universitarios. La percepción generalizada es que los cambios cognitivos y de expectativas sociales son tales que impactan en el sistema educativo de manera radical; y que por lo tanto es imprescindible

escuchar otras fuentes. Como ejemplo de esta transferencia interdisciplinar, una reflexión; escribe Ipar:

El enorme desafío de la política democrática contemporánea consiste en intentar superar las carencias y las fricciones de una economía sin horizonte, navegando en la oscuridad inscripta en los sujetos bajo la forma de una cultura del odio y la crueldad (Ipar, 2024: 232)

La difusión de esas individualidades exacerbadas que normalizan la falta de empatía y habilitan el *schadenfreude* (Austin, 2024); y que repelen la historicidad de la universidad como parte de un proyecto de nación, amplio y contradictorio pero marcadamente inclusivo y “moderno”, opera en un clima general de frustraciones politizadas, como correlato de un proceso de empobrecimiento brutal ( $\frac{3}{4}$  partes de la población) y como contraparte de políticas de desfinanciamiento de las universidades (que pone a prueba la capacidad de adecuación/respuesta institucional a las necesidades de la población) como deja en claro el texto de Ernesto Villanueva<sup>52</sup>. Desde esta perspectiva amplia e interdisciplinar queda claro que las expectativas individualistas, erróneamente meritocráticas y superficialmente eficientistas avanzan contra la posibilidad de una universidad de ingreso masivo y cuidado. “*La oscuridad inscripta en los sujetos bajo la forma de una cultura del odio y la crueldad*” en el contexto de mayor concentración del ingreso atenta contra el acceso a la educación

---

<sup>52</sup> Es muy pertinente traer a colación el mordaz artículo de Diego Iglesias “Desmantelamiento en cuotas” en el que analiza el efecto del desfinanciamiento en términos políticos. En: revista anfibia [<https://www.revistaanfibia.com/universidades-desmantelamiento-en-cuotas-o-sea-digamos-diego-iglesias/>]

superior como perspectiva de derecho. Mientras proyecta los espacios universitarios como terreno en disputa en la mentada “batalla cultural” (Laje, 2022). Efectivamente, lo que parecía una sucesión indeformable de logros dada la expansión del sistema universitario, imbricado en la posibilidad de ampliar el ascenso social y validar la diversidad identitaria se choca con la reacción de una sociedad vapuleada que emerge de la pandemia, más pobre y más intolerante. Las instituciones universitarias navegan este nuevo mundo con dificultad, pero con iniciativa. Un muy buen registro de esa iniciativa es la discusión sobre la adopción del sistema de créditos que analiza pormenorizada y críticamente Natalia Doulián como también (en el “multiverso” del observatorio) como quedan plasmados en los ya citados documentos de trabajo del Observatorio de Educación Superior. La pregunta que queda por despejarse, por otro lado, es si esa merma en la capacidad de adecuación/respuesta institucional devendrá en formatos que acentúan la distancia con las expectativas y necesidades de las poblaciones demandantes de educación superior. Es decir, si la reducción de la duración de las carreras, la diversificación de las trayectorias a través de sistemas y procesos (créditos, internacionalización y curricularización), etc. serán el rumbo correcto o simplemente seguir la corriente en un proceso de transformaciones amplio de la cultura, la economía y la sociedad en general en la cual la educación superior ya no puede ser ajena; ni mucho menos refugio. Y más aún, queda por dilucidar si éste “capitalismo de plataformas”<sup>53</sup> (Srnicek, 2018) que

---

<sup>53</sup> Quizás sea un signo de los tiempos la multiplicidad de terminologías que coexisten en la búsqueda de denominar lo que se entiende como “algo nuevo” (post 1970, post 1990, post 2010) dependiendo el enfoque que se prefiera: “Semiocapitalismo”,

tiende a concentrar saberes y subsidiar extractivismos, admite la “soberanía cognitiva” que nuestro país ha delineado en cuatrocientos años de educación superior. Si es atendible lo que Lapoujade (2016: 176) señala sobre el capitalismo (como mero medio sin fines trascendentes), la educación superior es (o puede ser) su opuesto: la producción de fines sociales. De allí una contradicción evidente que se hace más crítica cuanto más se radicaliza (más “aberrante” es) la narrativa de ausencia de fines como algo de lo que enorgullecerse; tal como proponen los “conservadores radicales” (Strolb, 2024).

Y como si esto fuera poco y por otra parte, no es en absoluto sensato obviar las crudas advertencias sobre el avance de las tecnologías de explotación de la subjetividad; que compiten (y triunfan) sobre la capacidad de imaginar el mundo porvenir (Zuboff, 2021). Absorbiendo capacidades de análisis antes propias de lo humano y moldeando las conductas a partir de la predicción algorítmica (verdaderos guetos de refuerzo de prejuicios). Cerramos énfasis/paréntesis.

En el marco del Observatorio de Educación Superior los temas en debate son diversos: preocupan las trayectorias de las y los estudiantes, sus interrupciones, su relación con el mundo del trabajo, el reconocimiento de los saberes extracurriculares, la terminalidad de las carreras. Preocupan las formas de construcción de conocimiento propuestas desde las prácticas de

---

“Tecnofeudalismo”, “Tecnoesfera”, “capitalismo de plataformas”, “capitalismo de vigilancia”, “colonialismo digital”, etc; que en definitiva nos remiten tanto a la idea de “biopolítica” foucaultiana (estructural, si pero eminentemente relacional y simbólica).

enseñanza en tiempos signados por la irrupción de las inteligencias artificiales, las fake news y la post verdad. Preocupa una universidad que propone lo colectivo y comunitario en un mundo que puja por extremar los individualismos.

El contexto de una universidad que pugna por adoptar al constructivismo como perspectiva disciplinar propia de la pedagogía; y en el contexto epistemológico que prospera a partir de la tracción de un sistema nacional de ciencia y tecnología muy centrado en la estética del dato; hacen de esta compilación un objeto de cierre particular: coqueteamos con la filosofía de la educación, con la crítica a las “nuevas antropologías”, apelamos a epistemologías posmodernas, post-estructuralistas y transfeministas sin constituir un bloque compacto y homogéneo; sino en la búsqueda de una coexistencia de diversos puntos de vista que en conjunto expresan ante todo la búsqueda de horizontes y perspectivas capaces de imaginar (nos) en la práctica institucional de la producción de conocimiento sobre y en educación superior.

Definitivamente no es un lugar común, ni fácil. Construimos asumiendo la incomodidad que provocan las tensiones y contradicciones que vivimos como seres “en situación de universidad”. Las desigualdades sexogenéricas se hacen presentes tanto y como las transformaciones deseadas y críticas en reinstitucionalización en un mundo en temblor; cuyas por el contrario expectativas giran en torno a aplastar los proyectos colectivos y desinstalar la perspectiva de derechos: definitivamente tensionan todo proceso de intercambio de

conocimientos. Los grupos (o las grupas) viven en esa tensión que asumimos como constructiva desde las diferencias particulares (etarias, formativas, sexogenéricas, de clase, éticas, políticas e intelectuales). E intentamos darle el lugar que se merecen<sup>54</sup> como fuente de conocimiento multidimensional pero orientado éticamente a la transformación social en pos del bienestar del pueblo.

No es un libro fácil por la época que se produce, por cómo se produce, ni cómo se recibe. Pero tampoco es indescifrable ni extemporáneo. Estamos hablando de transformaciones en la subjetividad producto de cuatro fenómenos, muy complejos que seguramente darán tela para cortar durante décadas. Por un lado el impacto del crecimiento del sistema universitario argentino hacia los “márgenes”: cómo las universidades de proximidad implican un refuerzo y actualización de la idea de inclusión social y desarrollo nacional a través de la educación superior. Pero al mismo tiempo la constatación que las desigualdades intrínsecas sociales (socioeconómicas y especialmente etnosexogenéricas) ponen límites precisos a esa expansión e implican desafíos

---

<sup>54</sup> El “lugar que se merecen” es un eufemismo, claro. Está presente. Pero según quien lea sea poco o demasiado. Para ampliar esta discusión se puede recuperar a Montes Paez, 2024 en su hermoso “Acompañar es político”: la politicidad intrínseca a la circulación intensional de aquello que ya viene preformateado como un saber. Es decir, se produce en espacios que contienen múltiples tensiones. Más que resolverlas, intentamos asimilarlas, darles un lugar para que no sean los procesos de reproducción “standard” (patriarcales, heteronormativos, clasistas, elitistas, xenófobos y chauvinistas) los que se impongan acriticamente. Claro está que hay una diferencia entre asumir las discusiones como constitutivas de la dinámica grupal que encarnar biográficamente una coherencia relacional. Como escriben Morales y Morales aquí mismo: “*en la dimensión emocional está presente lo ambivalente, incluso lo contradictorio*”.

pedagógicos, institucionales y políticos que aún estamos elaborando. Y como si esto fuera poco, la pandemia que nos confinó y obligó a transformar las prácticas pedagógicas cediendo acríticamente a la mediación tecnológica le imprimieron a ese proceso de reconocimiento de los límites históricos nuevas trabas cuyo impacto apenas podemos vislumbrar.

Aquí queda clara en evidencia una transformación semántica: la idea de universidad del bicentenario como épica de la inclusión social ha adoptado énfasis en las desigualdades de origen que trascienden el ingreso y se proyectan como desafío institucional. Sea de la mano del “giro afectivo” (Ahmed, 2004) como desde una perspectiva más disciplinar de la antropología se refleja en este libro la epopeya feminizada del ingreso y permanencia en la educación superior; como narran con soltura y maestría Colabella y Ojeda, Luna y Lucas y Morales y Morales es textos indispensables. O para retornar a la mirada de pago chico: la “identidad jauretcheana”, es su doble acepción (como homenaje al pensador y como deriva de pertenencia) no se resume ya como “pensar en nacional”; sino que adquiere sensibilidades, agendas y horizontes que se entrecruzan, en tensión y sin un único destino manifiesto.

Ahora bien y para cerrar: Claro está que no es todo coser y cantar. El horizonte local de la obra (tan empapada en el famoso “espíritu crítico”; esto es la evaluación de las condiciones de posibilidad del propio pensamiento, no necesariamente trasciendan la inducción. En tal caso, el pase de magia que

propone la dimensión ensayística es imaginar una proyección de la que otros puedan servirse.

Por eso asumimos la pertinencia del ensayo como esfuerzo frente a lo que entendemos un contexto de certidumbres lábiles: donde vale la pena pensar. A pesar del esfuerzo por marginar este tipo de producciones frente al usual y reconocido productivismo positivista. Pero aún así, recurrimos también a la producción y análisis de datos para reforzar, contrastar y revitalizar las discusiones que, plasmadas en los ensayos forman parte de los intercambios, bellos, acalorados y honestos del Observatorio de Educación Superior. Discutir, ensayar, probar: prácticas de exploración y aporte de personas (investigadoras e investigadores universitarios) para su comunidad.

En esa intención se transitan esfuerzos y obsesiones intelectuales cuyo efecto performativo es delinear el principio de un modo de investigación universitaria integrada, participativa, inclusiva y amorosa. Es éste, sin dudas un aporte ecléctico. Se nota la polifonía y la multiplicidad de tonadas. Se notan los corazones en su específica senoidal; algo de lo que nos enorgullecemos. Si de ello algo inspira (aunque más no fuera por el desacuerdo absoluto) nos daremos por satisfechas y satisfechos.

## Bibliografía

Aboy, Rosa (2007). *Vivir con otros. Una historia de los edificios de departamentos en Buenos Aires, 1920-1960*, [Tesis de Doctorado en Historia Moderna], Universidad de San Andrés.

Aboy, Rosa (2014). Departamentos para las clases medias: organizaciones espaciales y prácticas de domesticidad en Buenos Aires, 1930, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, N°25(2) pp 31-58.

ACIJ (2024), *Análisis de la Ejecución Presupuestaria del Sistema Universitario Nacional. Primer trimestre 2024*. Disponible en: [<https://acij.org.ar/wp-content/uploads/2024/04/ACIJ-Analisis-de-la-Ejecucion-Presupuestaria-del-Sistema-Universitario-Nacional.pdf>]

Ahmed, Sara (2014). *La política cultural de las emociones*. UNAM, México.

Aizencang, N., Kaplan, C. V. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. *Lecturas desde mujeres*. *Revista Entramados*, IX (12).

Álvarez, Alejandro (2023). *Romper la Inercia Corporativa Universitaria, o el reino del "No Se Puede"*. S/R: Documento de libre circulación.

Arata, Nicolás y Pérez Navarro, Camila (2024). *Mercado libre educativo. El programa privatizador de Milei*. En: *Revista Anfibia*.

Arias, Silvia (2008). *Voluntariado universitario. Guía para su gestión en las universidades madrileñas*. Madrid: Dirección General de Voluntariado y Promoción Social.

Aruguete, Natalia y Calvo, Ernesto (2023). *Nosotros contra ellos*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Asprella, G. (2022). *La extensión universitaria, sentidos y tensiones*, INNOVA, UNTREF, Buenos Aires

Astray, A. A., y De Roda, A. B. L. (2008). El apoyo social en la predicción a corto y medio plazo de la permanencia del voluntariado socioasistencial, En: *Psicothema*, 97-103.

Austin, Daryl (2024). *Schadenfreude y la revalorización de la crueldad en National Geographic*.

Bagnato, M. L. y Losiggio, D. (2022). “Nos pasa de todo”, *Políticas de género, universidades y afectos*, *El banquete de los dioses*.

Barrancos, D. (2019) *Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Becerra, Manuel y Dussel, Inés (2024). *Dar clases en la era Milei. Seis puntos para evitar la cruzada cultural en el aula*. *Revista Anfibia*.

Béjar, Héctor (2001). *Política social, justicia social*. CEDEP.

Beneitone, Pablo (2023). *Las ventajas y desventajas del Sistema de créditos en la Universidad*, [Documento de Trabajo N° 2], Observatorio de Educación Superior, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela.

Berardi, Franco (2022). *El tercer inconsciente*, *La caja negra*, Buenos Aires.

Berardi, Franco (2023). Medio siglo contra el trabajo. Ed. Tinta y limón.

Bernatené, Silvia y Steiman, Jorge (2023). Tomar la palabra. La educación en disputa, UNSAM, Buenos Aires.

Blanco Esmoris, María F. (2021). Etnografía del sueño habitado. La “casa propia” para las clases medias del Gran Buenos Aires, [Tesis de Doctorado en Antropología Social], Universidad Nacional de San Martín.

Blanco Esmoris, María F. (2021). Intercambiar para habitar: ciclos vitales y regeneraciones materiales en la casa. Aportes de Annette Weiner en una etnografía doméstica en Buenos Aires, en Colabella, L. y Vargas, P. Aportes al análisis de las cosas, las personas y las relaciones, a partir de las contribuciones de Annette Weiner, la antropóloga de los objetos, Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, N° 131, Año 24, Buenos Aires, UP, 103-116.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003). Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura, Siglo XXI editores.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Trayectorias Universitarias, 2(3).

Buchbinder, P., (2010), Historia de las Universidades Argentinas. Ed. Sudamericana.

Byung-Chul, Han (2022). Infocracia. Ed. Taurus.

Byung-Chul, Han (2022a). Psicopolítica. Ed. Herder.

Byung-Chul, Han (2022b). La sociedad del cansancio. Ed. Herder.

Byung-Chul, Han (2023). La crisis de la narración. Ed. Herder.

Calvo, Ernesto, Kessler, Gabriel, Murillo, María Victoria y Vommaro, Gabriel (2024). No los une el espanto. La derecha y su grieta. Revista Anfibia.

Carli, Sandra (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Ed. Siglo XXI.

Castañeda Naranjo, L. A. y Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas, en Mundo Nano. Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología, Año 7, N° 12, 45–49.

Castells, Manuel (2009). Comunicación y poder. Ed. Alianza.

Center, Mackinac (2024). A brief explanation of the overton window, en The Overton Window of Political Possibility Explained.

CEPA (2024), La ejecución presupuestaria de la administración pública nacional: 1° trimestre 2024. Disponible en: <https://www.centrocepa.com.ar/informes/490-la-ejecucion-presupuestaria-de-la-administracion-publica-nacional-1-trimestre-2024>

Ciaramella, Marcelo (2024). Disparo al corazón. La disputa por el sentido de la justicia social. El Cohete a la Luna.

CIN- CAA (s/f). Aportes para pensar la distancia entre la duración teórica y real de las carreras y el reconocimiento de trayectorias formativas.

Clemente, Adriana (2018). Lo local como resguardo del bienestar, Editorial Espacio.

Colabella, Laura (2022). Compartiendo el celular. Casa, familia y experiencia universitaria durante la pandemia. En Terceras Jornadas de Investigación y Vinculación, UNAJ, 3 y 4 de noviembre.

Colabella, Laura y Vargas, Patricia (2014). La Jauretche. Una universidad popular en la trama social del sur del Gran Buenos Aires, en Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay, CLACSO, Buenos Aires.

Colabella, Laura y Vargas, Patricia (2020). Bourdieu en el conurbano: un viaje de ida y vuelta. Alteridad y trabajo de campo antropológico en la UNAJ y la UNPAZ, en Cuaderno 88, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 51-71.

Comerfrod, John y Neiburg, Federico (2021). A casa e a invenção da família afro-americana, vinte e cinco anos depois, en Mana, 27(2), 1-5.

CONEAU (2020). Ordenanza 70°, Ciudad de Buenos Aires.

Conferencia mundial de educación superior (2009). Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, París.

CONUSUR (2023). Convenio de articulación y protocolos para la creación del programa de Doctorado en Estudios del conurbano.

Corporación Latinobarómetro (2023). Informe 2023: La recesión democrática de América Latina, Santiago de Chile.

Cortado, Thomas (2021). Interrogando a produção do espaço, *Mana*, 27(2), 1-8.

Couldry, Nick y Mejias, Ulises (2019). *The costs of connection*, Stanford University Press, California.

Chacón, Fernando; Vecina, Maria y Davila, M (1998). *Mujer y voluntariado: motivaciones para la participación*. Universidad Complutense de Madrid, España.

Chiroleau, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Editorial CLACSO/IEC/CONADU

Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (Comp.) (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, Adriana y Ianzetta (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner, en Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (Comps.) (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 27-48.

Dalmaso, Flavia (2021). Mutualidades e casas: configurações entre o Brasil e o Haiti, *Mana*, 27(2), 1-7.

Delannoy, S. Mack A., Balbo, J., (2019). La reforma universitaria y su carácter emancipatorio. Las silenciadas de la reforma en XX Congreso Nacional y x Latinoamericano de Sociología Jurídica. Santa Rosa, La Pampa.

Di Virgilio, María M. (2007). Trayectorias residenciales y estrategias habitacionales de familias de sectores populares y medios en Buenos Aires, [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales], Universidad de Buenos Aires.

Dolabjian, Camila (18 de diciembre 2023). “Javier Milei pone la lupa en las nuevas universidades: más de 300 convenios, transferencias discrecionales y un acuerdo con Massa”, en: *Diario La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/politica/javier-milei-pone-la-lupa-en-las-nuevas-universidades-mas-de-300-convenios-transferencias-nid18122023/>

Dubet, Francois (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*. Siglo XXI editores.

Durkheim, Emilio (1895). *Las reglas del método sociológico*. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Dussel, Inés, Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Edwars, Rebecca, Gibson, Rachel, Harmon, Colm y Schurer, Stefanie (2022). *First -in-their-family students at university: Can*

non-cognitive skills compensate for social origin, en *Economics of Education Review*.

Ezcurra, Ana M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Faludi, Susan (2020). *Backlash*, Penguin.

Fissore, C. y Barrera Calderon, E. (2014). *Las universidades del Bicentenario en Argentina y los nuevos desafíos en torno al debate sobre la responsabilidad social*, en *Universidad. Discrepancias sobre el modelo de Responsabilidad Social*, Universidad Nacional de Villa María.

Foro latinoamericano de evaluación científica (2022). *Propuesta de declaración de principios “Una nueva evaluación académica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe”*, 9º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales de CLACSO.

Forti, Steven (2021). *Extrema derecha 2.0*, Siglo XXI editores.

Foucault, Michel (1991). *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI editores.

Foucault, Michel (2017). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, Eterna Cadencia.

Gaete Quezada, R. (2015). *El voluntariado universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social: un estudio de caso*, *Última década*, 23 (43), 235-260.

García Fanelli, Ana (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demandas externa y construcción*

de un mercado académico, en CEDES, N° 117, Serie Educación Superior, CEDES.

Goldsmith, Kenneth (2023). Escritura no creativa, Ed. La caja negra.

Grimson, Alejandro (2024). Una sociedad estresada. La estrategia de Milei. Revista Anfibia.

Guedes, André D. (2021) Interstícios, distâncias e formas provisórias de existencia, en Mana, 27 (2), 1-8.

Handsen, Anders (2021). Insta-brain, Ed. RBA.

Hardt, Michel y Negri, Antonio (2002). Imperio, Ed. Paidós.

Heller, A. (1980) Teoría de los sentimientos. Ediciones Coyoacán. Barcelona, España. Reedición en 1994. Título original: A Theory of Feelings. Traducción: Francisco Cusó.

Hijos, Nemesia y Blanco Esmoris, María F. (2020). La adaptación a la supervivencia: cuerpos y casas durante el aislamiento. Reflexiones sobre la vida cotidiana en los sectores medios del Área Metropolitana de Buenos Aires, en Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara, Vol. 5 (167), DOI: <https://doi.org/10.32351/rca.v5.167>.

Iglesias Illa, Hernán (2024). Nosotros y los medios. Un movilero de Crónica se saca en vivo y revela la crisis de un modelo. Revista Seúl.

Ipar, Ezequiel (2024). Autoritarismo social: exterminar a todos los brutos. En: Ipar, Ezequiel; Cuesta, Micaela y Wegelin, Lucía (editores). Discursos de Odio. UNSAM.

Jaime, Florencia (2023). Recordando con lxs compañerxs. Memoria y liderazgo en una toma quilmeña, [TIF], TS- ICSyA, UNAJ.

Jara, Karina y Vidal, Daisy (2010).“Voluntariado y responsabilidad social en jóvenes estudiantes de educación superior de la provincia de Concepción, Chile. Revista Trayectorias, Vol. 12, Nº31.

Jauretche, Arturo (2009). Las polémicas, Ed. Colihue.

Kessler, Gabriel y Benza, Gabriela (2021). La ¿nueva? estructura social de América Latina, Siglo XXI editores.

Kessler, Gabriel, Vommaro, Gabriel y Assusa, Gonzalo (2022). Rebeldes Punitivos. ¿Qué tienen los jóvenes en la cabeza? Revista Anfibia.

Laje A. (2022). La batalla cultural. Reflexiones críticas para una nueva derecha. Ed. Hojas del Sur.

Lapoujade, David (2018). Deleuze. Los movimientos aberrantes. Ed. Cactus.

Levin, Santiago (2024). La crueldad Avanza. Revista Soberanía Sanitaria.

Lorenzo, M.F. (2016). Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad. las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX. Ed. Eudeba.

Losiggio, Daniela; Solana, Mariela; Pérez, Luciana; Otero, Nora (2018). La división sexual del trabajo en un estudio sobre mujeres universitarias, Programa de Estudios de la Cultura, E-verba.

Revista de Estudios de la cultura, Universidad Nacional Arturo Jauretche, N° 2, 95-139.

Losiggio, Daniela y Solana, Mariela (2021). Acciones y debates feministas en las Universidades. Revista Anfibia.

Maffía, D. (2016) Contra las dicotomías: Feminismo y Epistemología crítica, en Claudia Korol (comp.) Feminismos populares, pedagogías y políticas. Editorial Chirimbote.

Marcelín, Louis (1996). A invenção da Família-Afro-Americana: Família, Parentesco e Domesticidade entre os negros do Recôncavo da Bahía, Brasil, [Tesis de Doctorado en Antropología Social], Museu Nacional de Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro.

Marengo, Hugo (2012). La universidad en los medios de comunicación: ¿construcción de una agenda universitaria o impacto show-mediático, en Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (Comp.) (2012). La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 93-115.

Martí, Jordi (2023). Críticas al modelo de la educación basada en competencias. XarxaTIC.

Martínez, Miquel (2010). Aprendizaje, servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. Ed. Octaedro.

Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. Persona y Sociedad.

Martuccelli, D. (2002/2007). *Grámaticas del individuo*. Ed. Losada.

Marquina, Mónica (2012) ¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento, en Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (comp.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 75-92.

Marquina, Mónica (2023). *Sentidos de un Sistema de créditos Académicos en la Universidad*. Observatorio de Educación Superior. UNAJ.

Massetti, Astor (2021). *Notas sobre la represencialización: reconstruir los lazos, la mística y la alegría*. Revista Mestiza.

Massetti, Astor (2021). *Covid19: Medios, Reducción de Daños y Percepción de riesgo*, Revista Mestiza.

Massetti, Astor (2020). *Dislocaciones y nuevas densidades en la presencialidad convertida*. Revista Pueblo, N° 6, UNAJ.

Massetti, Astor (2020). *La tentación en la encrucijada*. Revista Pueblo, N° 5, UNAJ.

Massetti, Astor y Villanueva, Ernesto (2020). *Virtualización e inclusión en las universidades: respuesta al covid-19*, en *Las Universidades no se distancian. Solidaridad, conocimiento y políticas públicas*, Consejo Provincial de Coordinación con el Sistema Universitario y Científico, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Masseti, Astor, Bolsoon, Guadalupe y De la Vega, Fernando (2020). ¿Es posible una Universidad Popular? Diatribas de la educación superior formal en su aspiración a la inclusión y accesibilidad. Revista Pueblo, N° 8, UNAJ.

Masseti, Astor y Morales, Daniela (Comp.) (2023). Curricularización, Sujetos, saberes y territorios, Observatorio de Educación Superior, [Documento de Trabajo N° 1], Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela.

Masseti, Astor y Morales, Daniela (Comp.) (2023). Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la Universidad, Observatorio de Educación Superior, [Documento de Trabajo N° 2], Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela.

Masseti, Astor y Morales, Daniela (Comp.) (2023). Los saberes del pueblo en las aulas. La vinculación territorial y la curricularización: experiencias de trabajo en Latinoamérica, Observatorio de Educación Superior, [Documento de Trabajo N° 3], Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela.

Masseti, Astor y Pastor, Juan (2024). ¿Hacia donde va el movimiento popular? La gran marcha federal en defensa de la universidad pública. Reflexiones desde el día despues y sobre el día después de mañana En Revista DDD, Universidad Nacional del Oeste. N°5

Meccia, E Dir. (2019) Biográficas y sociedad. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Ed. Eudeba.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2019).  
Reglamento del sistema nacional de docentes investigadores.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2022). Informe  
de Evaluación Externa - Universidad Nacional Arturo Jauretche  
(junio a diciembre 2021).

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2023).  
Resolución 2599/2023  
[<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298714/20231121>]

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2023).  
Resolución 2597/2023  
[<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298712/20231121>]

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2023).  
Resolución 2600/2023  
[<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298715/20231121>]

Montes Paez, Florencia (2024). Acompañar es político. Ensayo  
transfeminista sobre la situación de calle. Ed. Abduciendo.

Morales, C. (2016) Feminización de la Carrera de Trabajo Social,  
Trayectorias Académicas y Cuidados Familiares. Revista Pueblo.

Morales, C, Albornoz, A. y Luna N. (2020). Desigualdades sociales  
en tiempos de coronavirus: desafíos de la democratización de la  
Educación Superior en Argentina en el contexto pandémico. El  
caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, Cuslar

[<https://cuslar.org/2020/12/09/desigualdades-sociales-en-tiempos-de-coronavirus/>]

Motta, Eugênia (2021) Fazendo casas, pessoas e mundos no Recôncavo baiano e numa favela carioca, *Mana*, 27(2), 1-7.

Municipalidad de Florencia Varela (23 de marzo 2013). Un recorrido por la historia de los ex laboratorios de YPF de Florencia Varela. Florencia Varela Municipio.

[https://www.varela.gov.ar/prensa/nota.aspx?not\\_id=101844](https://www.varela.gov.ar/prensa/nota.aspx?not_id=101844)

Morete, Victoria (2024). Militancia “Coquette” Un estilo se pone de moda en las redes y genera, previsiblemente, la indignación del feminismo. *Revista Seúl*.

Morete, Victoria (2024). Entrevista a Esther Solano. ¿Cómo frenar a Milei? La investigadora española radicada en Brasil, que vio de cerca el ascenso de Bolsonaro, tiene claro qué errores hay que evitar. *Revista Seúl*.

Mouffe, Chantal. (2023). *El poder de los afectos en la política*. Siglo XXI Editores.

Mujica, F., Inostroza, C., Orellana, N. (2018). Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico. Un Aporte a la Justicia Social. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, VII(2)113-127.  
[<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672197>]

Mwiria, K. (2022) *Gobernanza en la Educación Superior*, Conferencia Mundial de Educación Superior, UNESCO.

Nussbaum, M. (2013). Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Ed. Paidós.

Observatorio de Trabajo y Derechos Humanos (2024). Boletín N° 2, CABA.

OEI (2022). Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro.

Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. Revista argentina de sociología, 4 (7), pp. 11-46 [<https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>]

Palermo, A. I. (1998). La participación de las mujeres en la universidad. La Aljaba (3).

Palermo, A. I. (2006) El acceso de las mujeres a la educación universitaria. Revista argentina de sociología, 4 (7), pp. 11-46 [<https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>]

Palmeiro, C. (2019). Ni una menos: las lenguas locas, del grito colectivo a la marea global. Javeriana, Cuadernos de Literatura, 23(46), 177-195.

Panaia, Marta (2013) (comp.). Abandonar la universidad con o sin título. Ed. Miño y Dávila.

Pautassi, L. (2007). ¿Igualdad en la desigualdad? Alcances y límites de las acciones afirmativas. Sur. Revista Internacional de Derechos Humanos, Red Universitaria de Derechos Humanos. San Pablo, Brasil, N° 6.

Pautassi, L. (2021). La agenda de género a nivel regional: prácticas, enfoques y estrategias. En Laura Pautassi (comp.), *Género, Justicia y Políticas Públicas*. Editorial Rubinzal Culzoni.

Pérez Rasetti, Carlos (2023). Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la Universidad. [Documento de Trabajo n° 2]. Observatorio de Educación Superior. UNAJ.

Perrotta, Daniela y Unzué, Martín (2023). Nuevos desafíos para la educación superior regional, CLACSO.

Pinedo, I. A., & Yáñez, J. (2019). Las emociones: Una breve historia en su marco filosófico y cultural. *Edad Media. Rev. Guillermo de Ockham*, 17(1), 17-27. doi:[<https://doi.org/10.21500/22563202.3460>]

Pozzio, M. y Silberman, M. (2022). Aprender haciendo durante la pandemia: el caso del voluntariado Vicente Ierace de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina 2020-2021), *Revista de Educación*, 27.2, 101-114.

Programa de Educación de CIPPEC (2016). *Aprender 2016. Características y voces de los docentes*, Serie de informes temáticos/2.

Puiggrós, Adriana (2023). Por una defensa de la educación pública, Siglo XXI editores.

Restrepo Neira, Cecilia (2019). Revisión narrativa de la relación entre envidia y Schadenfreude, *Revista CS*.

*Revista Educación Superior y Sociedad* (2023). Los Futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Vol. 35, N° 1, UNESCO.

Revista Ucronías (2022). Soberanía tecnológica: debates, discursos y políticas públicas. Ucronías N° 6. CONUSUR Editora.

Rinesi, Eduardo (2012). Epílogo, en Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (Comp.) (2012). La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 327-340.

Rinesi, E. (2015). Filosofía y Política de la Universidad. Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.

Rodríguez, L. V. y Morales, A. V. (2013). Percepciones y motivaciones sobre el voluntariado, Eleuthera, 9, 116-131.

Rodríguez Lozano, Karla y Mendoza Ruelas, Antonio (2021). Retos de las y los docentes universitarios en el siglo XXI: ¿Estamos realmente preparados?, INNODOCT, Valencia, octubre-noviembre.

Rovelli, Laura (2016). Las universidades nacionales en el conurbano bonaerense, en revista digital Épocas, N°7, Buenos Aires.

RT (18 de abril 2014). ¿Cómo legalizar cualquier fenómeno, desde la eutanasia hasta el canibalismo? <https://actualidad.rt.com/sociedad/view/125437-legalizar-overton-eutanasia-incesto>

Sadin, Eric (2022). La era del individuo tirano. Ed. La caja negra.

Sáinz, Jorge., Sanz, Ismael y Capilla, Ana (2021). Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19. OEI.

- Secretaría de Políticas Universitarias (2022a) Las políticas académicas. Lineamiento N°2. Ministerio de Educación. (mimeo)
- Secretaría de Políticas Universitarias (2022b) Las políticas académicas. Lineamiento N°3. Ministerio de Educación. (mimeo)
- Semán, Pablo (coord.) (2024). *Está entre nosotros, Siglo XXI*, Buenos Aires.
- Seúl (2024). *Le mer esté serene. Un soutu en prime time. La moral de morales*. Alberto: “Mi querida secretaria”. Revista Seúl.
- Steiman, Jorge (2023). *Perspectivas para la educación superior no universitaria*, Pensamiento Universitario, N° 21.
- Soler, Patricia (2007): *Factores psicosociales explicativos del voluntariado universitario*. [Tesis Doctoral] Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica, Facultad de Económicas, Universidad de Alicante.
- Stefanoni, Pablo (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Siglo XXI editores*.
- Srnicek, Nick (2016). *Capitalismo de plataformas*. Ed. Caja negra.
- Strobl, Natascha (2022). *La nueva derecha. Un análisis del conservadurismo radicalizado*. Ed. Katz.
- Teffera, D., Chacón, E., Escribens, M., Johnstone, B., Malee Bassett, R., Pedró, F., Roser, J. y Varghese, N. (2022). *Financiando la educación superior*. UNESCO.
- Tenti Fanfani, Emilio (2022). *Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas, Polifonías*. Revista de Educación (VII), 21.

Thereisnospoon (2006). *Why the Right- Wing Gets It—and Why Dems Don't* [updated].

Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En: Montes N. y Pinkasz, D. (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: Ediciones UNGS - FLACSO. CDD 373.07

Tinto, Vicent (2000). “Linking learning and leaving. Exploring the role of the college classroom in student departure”, en Braxton, John (ed.).

Tinto, Vicent (2003). Promoting student retention through classroom practice, en *International Conference Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*, Amsterdam.

Tinto, Vicent (2003a). *Learning better together: the impact of learning communities on student success*, Syracuse: Higher Education Monograph Series, Syracuse University.

Traverso, Enzo (2024). *Libertad y liberación*. Nuso, N° 309.

Trebisacce Marchand, Catalina (2020): *Un nacimiento situado para la violencia de género. Indagaciones sobre la militancia feminista porteña de los años 80 en Anacronismo e Irrupción*, Vol. 10, N°18. 118- 138.

UNICEF (2024). *Pobreza monetaria y privaciones vinculadas a derechos en niñas y niños, Argentina 2016-2023*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/informe-pobreza>

UNICEF (2024). Capacidad de protección de las políticas de transferencias de ingresos. <https://www.unicef.org/argentina/informes/capacidad-proteccion-politicas-ingresos-2024>

UNICEF (2024). Análisis del Presupuesto Nacional 2024 con foco en niños, niñas y adolescentes. <https://www.unicef.org/argentina/informes/analisis-presupuesto-nacional-2024>

United Nations University (2023). Statement on Global University Rankings. Independent Expert Group convened by the United Nations University International Institute for Global Health.

Universidad Católica Argentina (2024). Estimación de los efectos del impacto inflacionario posdevaluación. Escenario a diciembre 2023 y enero 2024. Observatorio de la Deuda Social Argentina.

Universidades hoy (18 de diciembre 2023). Carlos Torrendell hizo su primera aparición pública como secretario de Educación. Universidades Hoy. <https://universidadeshoy.com.ar/nota/75381/carlos-torrendell-hizo-su-primera-aparicion-publica-como-secretario-de-educacion/>

Universidad Nacional Arturo Jauretche (2011). Encuesta a ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Dirección: Daniel Contartese.

Universidad Nacional Arturo Jauretche (2020). Informe de Evaluación de la función I+D 2019.

Universidad Nacional Arturo Jauretche (2018). Resolución 060-18. “Protocolo de actuación ante situaciones de violencia género y/o discriminación por razones de género”.

Universidad Nacional Arturo Jauretche (2023). Reporte de gestión de redes sociales periodo 1 de agosto al 1 de septiembre.

Vazquez, Melina y Spataro, Carolina (2024). Las hermanas bastardas. ¿Se puede ser feminista y mileísta? Revista Anfibia.

Villanueva, Ernesto (2018). Universidad y nación, Editorial UNAJ.

Villanueva, Ernesto y Recalde, Aritz (2022). Los cuatro peronismos universitarios. Fedun editora.

Waisbord, Silvio (2024). El presidente Troll. El estilo de comunicación de Milei. Revista Anfibia.

Walker, Verónica (2023). Configuraciones del trabajo docente universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes, en Pensamiento Universitario, N° 21.

Watzlawick, Paul (2021). ¿Es real la realidad? Ed. Herder.

We Are Social (2024). “Argentina data Report”, en: [datareportal.com/reports/digital-2024-argentina](https://datareportal.com/reports/digital-2024-argentina).

Wengiel, Elías (2024). El show de la nueva vieja política. Javier Milei como el modelo de la política convertida en puro espectáculo del antagonismo, en Revista Seúl.

Whitehouse (2021). Executive Order on Promoting Competition in the American Economy.

Whitehouse (2023). Remarks by National Security Advisor Jake Sullivan on Renewing American Economic Leadership at the Brookings Institution.

Wittgenstein, Ludwig (1986). *Diario Filosófico*. Ed. Agostini. [Primera edición: 1914]

Zaikoski Biscay, Daniela (2021). Las violencias de género en la universidad y el protocolo de intervención de la UNLPam. *La Aljaba* (25), 1.

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa* (51).

Zizek, S. (2023). *Hipocresía*. Ed. Godot.

Zuboff, S. (2021). *La era del capitalismo de vigilancia*. Ed. Paidós.



## **Autores**

**Andrea Soledad Delvalle.** Licenciada en Trabajo Social (UNAJ). Tiene una especialización en Educación, políticas públicas y derechos de NNyA (UNIPE). Magíster en Gestión Política (UCC). Ha sido docente de la Diplomatura en gestión comunitaria (UNLAM). Desde el año 2020, es Profesora de Teoría I. Pobreza y cuestión social en UNAJ, y coordina el Voluntariado en consumo problemático de sustancias en los Hogares de Cristo, Obra de los Jesuitas. Trabajadora Social del Hospital Interzonal General de Agudos Evita Pueblo de Berazategui.

**Andrea Ojeda.** Estudiante avanzada de la Licenciatura en Trabajo Social (UNAJ), y ex-alumna de la Licenciatura en Administración (UNAJ). Actualmente, forma parte del Voluntariado de Memoria varelense y archivo, dedicado a la digitalización y clasificación de archivos de la última dictadura cívico militar eclesiástica de Florencio Varela. Tiene aprobado el examen internacional de chino mandarín (Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì), y cursa chino nivel 4 en el Instituto Confucio de la UNLP, y el Seminario de Inversión China en América Latina y Desarrollo con Inclusión.

**Agustina González.** Docente en la Licenciatura en Trabajo Social. Maestranda en Políticas Públicas y Feminismos (UNPAZ). Participante del Observatorio de Educación Superior (UNAJ).

**Astor Massetti.** Docente en la Licenciatura en Sociología, especialista en Antropología Social y Política. Doctor en Ciencias Sociales. Investigador IIGG/CONICET. Director del Doctorado en Estudios del Conurbano (UNDAV-UNQ-UNAJ-UNO-UNM-UNPAZ y UNaHUR). Sub Director del Observatorio de Educación Superior. Director de Coordinación, Gestión y Curricularización de Procesos de Enseñanza Territoriales y Educación Popular (SPyT/UNAJ). Coordinador de la carrera de Trabajo Social (ICySA/UNAJ). Cofundador de la revista *Laboratorio* (FSOC/IIGG/UBA), la revista *Sudamérica* (Huma/UNdMP), la revista *Pueblo* (ICySA/UNAJ), la revista *Territorio* (SPyT/UNAJ) y la revista *Estudios del Conurbano* (Programa doctoral CONUSUR). Ex-director del departamento de Sociología (UNMdP), ex-Consejero en la carrera de Sociología (UBA), ex-Consejero Superior UBA, ex-Consejero Superior (UNAJ) y ex-Vice Director del ICSyA (UNAJ).

**Cecilia Morales.** Socióloga (UBA). Profesora media, especial y superior en Sociología. Especialista en gestión y planificación de las políticas sociales. Maestranda en intervención social (UBA). No docente en la carrera de Trabajo Social (UNAJ) y docente investigadora del Observatorio de Educación Superior (UNAJ). Coordinadora técnica del CONUSUR.

**Daniela Morales.** Profesora de enseñanza secundaria y superior en filosofía (UBA) y Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA). Es docente en la carrera de Trabajo Social e investigadora del Observatorio de la Educación Superior de la UNAJ. Se

desempeña además como profesora en educación de nivel medio y de adultos.

**Ernesto Villanueva.** Director del Observatorio de Educación Superior (UNAJ). Licenciado en Sociología (UBA). Ha sido profesor en UBA, Lomas de Zamora, Frankfurt (Alemania), Quilmes y UNAJ. Fue director del CONICET, presidente de la CONEAU, a cargo del Rectorado de la UBA, Vicerrector de UNQ, Rector de la UNAJ.

**Fernando de la Vega.** Licenciado en Trabajo Social (UNAJ). Docente de Teoría de la Intervención Social (UNAJ). Secretario de la carrera de Trabajo Social y miembro del programa “Fortalecimiento para la lectura y escritura en la educación superior”.

**Julia Paola Lucas** es Profesora de Educación Primaria, Licenciada en Educación, Especialista en Nuevas Tecnologías en la Educación Superior y tiene estudios de postgrado en Antropología Social. Es Doctoranda en Estudios de Conurbano de la UNAJ. Es docente e Investigadora en UNAJ y UNIPE e Investigadora en la Dirección de Investigación de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Coordinadora de la materia Educación e Inclusión de la carrera de Trabajo Social en UNAJ. Dirige y coordina diversos trabajos de vinculación territorial con escuelas secundarias y con universidades.

**Julián Dércoli.** Doctor en Historia (UNA). Fue becario del CONICET. Docente en UNAJ. Subsecretario de Política y Territorio (UNAJ).

**Laura Colabella.** Dra. en Antropología Social (MN-UFRJ), Magíster en Antropología Social (PPAS, Universidad Nacional de Misiones) y Lic. en Antropología Social (UBA). Actualmente, es docente de la Carrera de Trabajo Social (UNAJ), donde se desempeña como Coordinadora de Antropología Social y Cultural, e investigadora del Observatorio en Educación Superior.

**Nahue Luna.** Graduada en Cs. Antropológicas (UBA). Docente e investigadora de la carrera de Trabajo Social (UNAJ). Diplomada en Género y Universidad, en el programa de actualización de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Maestranda en la Maestría en pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (UBA). Doctoranda en Estudios del Conurbano. Investigadora del Observatorio de Educación Superior de la UNAJ.

**Natalia Doulián.** Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación y especialista en Educación con orientación en investigación educativa. Doctoranda de Gestión y Políticas de Educación Superior (UNTREF). Es docente investigadora de grado y posgrado en UNLZ, UBA y UNSAM. Directora de la carrera de Especialización en Gestión y Políticas Universitarias en el Mercosur (UNLZ). Directora General de Formación (UNSAM). Directora de proyectos de investigación, evaluadora y conferencista en temáticas relativas a la educación superior,

diseño curricular, acreditación de carreras y aseguramiento de la calidad.



Luego de siglos de concentración en los grandes centros urbanos comienza en la Argentina del último tercio del siglo XX un proceso de expansión y descentralización del sistema universitario. Que sobrevivió dictaduras militares, gobiernos liberales y desarrollistas. Desde el inicio de ese largo y exitoso proceso de expansión, el mundo ha cambiado de órbita varias veces; y cada vez que la tierra gira para el otro lado, intenta reinventar la rotación misma. Y si el cambio de polaridad es antipopular, tenga por seguro que se intentarán desandar triunfos, apelando a cuanta zoncera se tenga a mano: "¿Para qué tantas universidades en el conurbano?". Zonceras, que demoran y distraen y que obligan a resistir, a movilizar al sistema universitario en defensa de un recurso estratégico de la patria. Por esto es que este libro intenta recuperar el hilo, desde diversas perspectivas, sin caer en la tentación de aggiornar las propuestas para pasar inadvertidos en este contexto de ruptura entre las acciones de gobierno y los intereses a futuro. ¿Y cuál es el debate central?

El debate central que se impone sin lugar a dudas es sobre la vigencia y proyección de los "modelos" en educación superior. Que requiere contrarrestar un "contexto de narrativas horribles que culpan al eslabón más débil" y niegan la responsabilidad de "sus propias políticas educativas horribles" y del mundo horroroso que quieren instalar. Pero también requiere la reflexión sobre la pertinencia de los modelos de "universidad" frente al contexto de retracción, fragmentación, segmentación y heterogeneidad creciente de la población y de mercantilización y concentración de la educación superior a nivel mundial. Estas reflexiones parten de un grupo de investigadores e investigadoras, situados en el conurbano bonaerense, en la localidad de Florencio Varela, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en el Observatorio de Educación Superior bajo la dirección de Ernesto Villanueva.



OBRAS  
COLECTIVAS  
SOBRE RESULTADOS/  
AVANCES DE  
INVESTIGACIÓN

Secretaría de

**Investigación y  
Vinculación Tecnológica**

Dirección de

**Gestión de la  
Investigación**



**OBSERVATORIO  
Educación Superior**

