



La Educación Superior como Derecho

Sentidos, prácticas y apuestas para
una agenda de ingreso y permanencia
en las Universidades Públicas

Compiladoras:
Graciela Biber, Clotilde De Pauw,
Valeria Di Pasquale y Valeria Pasqualini

**IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano
sobre Ingreso Universitario**





La Educación Superior como Derecho

*Sentidos prácticas y apuestas para una agenda
de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas*



Universidad
Nacional
de San Luis

Coordinación General

Graciela Biber
Clotilde De Pauw
Ramona Domeniconi
Valeria Di Pasquale
Valeria Pasqualini.

Comité Organizador

Lorena Baigorria Fernández
María Eugenia Boye
Andrea Alejandra Domínguez.
Romina Gaudín
Angélica Gil.
Viviana Mabel Lagos.
SoI Antonella Maldonado Berlo.
Luciano Perrotta
Adriana Salinas
Natalia Romina Soria Purés
Ivana Gisela Álvarez
Noelia Soledad Barrios
Aldo Daguerre
Silvia Dávila
Mariela María De Luca
María Elena Funez
Mónica Alejandra Gómez.
Débora Lorena Ibaceta
Andrea Celeste Isaguirre
Rosa Alejandra Lorenzo

Marta Matilde Moglia
Oscar Parravicini
Sonia Nancy Pereyra
Andrea Mónica Videla
Mariano Daniel Pérez
Guido Fernández Marinone
Paola Susana Figueroa
María Julieta González Salinas
Verónica Beatriz Longo
Julián Alberto Manrique Gómez
Gisela Mabel Melo
María Alejandra Nadalini
Jessica Mariel Picco
Manuel Serrano
Astri Edith Andrada Tivani
Luciana Sentía
Norma Andrada
Nidia De Andrea
Mariela Vanesa Villazón

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis



La Educación Superior como Derecho

*Sentidos prácticos y apuestas para una agenda
de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas*

**Graciela Biber
Clotilde De Pauw
Valeria Di Pasquale
Valeria Pasqualini**
Compiladoras

**IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano
sobre Ingreso Universitario**



La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas / María del Rosario Badano ... [et al.]; compilación de Graciela Biber ... [et al.] - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2023.
322 p. ; 28 x 22 cm.

ISBN 978-987-733-361-9

1. Educación Superior. I. Badano, María del Rosario. II. Biber, Graciela, comp. CDD 378.16

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Secretaria Académica: Mgtr. Rosa Lorenzo

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Esp. Viviana Reta

Vicedecana: Mgtr. Verónica Longo

Secretaria Académica

Esp. Carina Beníte

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: unslneu@gmail.com

Directora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

DG Nora Aguirre

Diseño y maquetación:

Franco D' Avanzo

E-Mail de contacto: senderos.visuales@gmail.com

ISBN 978-987-733-361-9

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2023 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

Introducción	05
--------------	----

SECCIÓN 1:

“El Ingreso a las Universidades Públicas, una cuestión de Derechos: *políticas, prácticas y apuestas*”

“La educación superior como derecho, debates estructurales y apuntes para una agenda”. María del Rosario Badano	13
---	----

“Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas”. Gisela Vélez	20
--	----

“Articulando políticas, programas y estrategias pedagógicas en atención a las desigualdades de oportunidades en el acceso a la Universidad”. María Fernanda Juarros	24
---	----

“Aportes para repensar las prácticas (des) igualitarias de enseñanza en la universidad”. María Adelaida Benvegnu	33
--	----

“¿Cuáles son los desafíos en torno al acceso y habitabilidad al nivel superior universitario en los tiempos actuales?”. Ana María Corti	40
---	----

“Dialogando sobre gestionar la habitabilidad”. María Inés Peralta	48
---	----

Curriculum Vitae Autorxs de la Sección	53
---	-----------

SECCIÓN 2:

“Trazados y tramas entre el secundario y la universidad: Fronteras, discriminaciones e igualdades,”

“Volver a las aulas después de la pandemia: escenas de un día cualquiera”. Silvia Servetto	57
--	----

“Pasajes y laberintos entre el secundario y la universidad”. Gabriel Brener	64
---	----

“Zonas de frontera en el ingreso a la universidad. Apuntes para pensar la articulación entre la escuela media y el nivel superior”.	
María Paula Pierella	75
“Nuevas subjetividades estudiantiles y docentes: algunas postales de época que interpelan a la función formativa de la universidad”.	
Viviana Mancovsky	86
“¿Qué ves cuando me ves? Conversaciones en torno a la discapacidad y el ejercicio del derecho a la educación superior”.	
Marcela Méndez	95
“Notas urgentes sobre el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad en tiempos de pospandemia”.	
María Elena Martínez	102
“No hay justicia social sin justicia cognitiva: la discapacidad como cuestión en el ingreso universitario”.	
Alfonsina Angelino	112
“¿Qué ves cuando me ves?. Conversaciones en torno a las desigualdades socioeconómicas y el ejercicio del derecho a la educación superior”.	
Carina Kaplan y Nora Gluz	123
“Desigualdades educativas y proyecciones de futuro en adolescentes y jóvenes con experiencias de reingreso a la educación secundaria”.	
Marcelo Krichezky	143
“¿Qué ves cuando me ves? Conversaciones en torno a los pueblos originarios y el ejercicio del derecho a la educación superior”.	
Teresa Laura Artieda	150
“¿Qué ves cuando me ves? Algunas reflexiones desde el wajmapu sobre identidades originarias y el ingreso a la universidad”.	
Jorgelina Villareal	153
“¿Qué (no) ves cuando me ves? Universidad: derecho de los pueblos, derecho de las disidencias sexogénericas”.	
María Noelia López, María Eugenia Hermida y Claudio Barbero	159

Curriculum Vitae Autorxs de la Sección	186
--	-----

SECCIÓN 3:

“Alojar para habitar: *un campo singular de saberes y de prácticas plurales*”

“Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria”. Ana Sola	193
“Esperanza y desafíos de las prácticas docentes para promover la habitabilidad universitaria. Estrategias formativas”. Rafael Omar Cura Schmidt	203
“Reflexiones sobre el trabajo en el aislamiento y acciones que promueven la habitabilidad”. Ana Fuhr Stoessel	229
“Estrategias docentes y de gestión para favorecer la pertenencia de ingresantes a la vida universitaria”. Mariana Jofré	232
“Prácticas de la enseñanza de las artes que promueven la habitabilidad universitaria”. Cristina Dimatteo	237
“Prácticas de enseñanza de las artes que promueven la habitabilidad universitaria”. Clarisa Pedrotti.	244
“Lugarizar las prácticas docentes. Relatoría de una experiencia”. Luciana Mellado	250
“Algunas reflexiones sobre la evaluación que queremos”. Marilina Lipsman	256
“Un recorrido posible, diversas prácticas”. Marta Alicia Tenutto	262
“Pensar la evaluación desde el ingreso universitario”. Zulma Perassi	268
“La evaluación, entre el secundario y la universidad: visibilizando las voces de los estudiantes”. Ligia Quse	275

Curriculum Vitae Autorxs de la Sección	284
Conclusiones	
Documento Conclusiones XI Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario	289
	302
Documento de la RIUP	

INTRODUCCIÓN

*Los pensamientos fueron pensados antes
por los que antes aventuraron por la vida.*

Hamlet Lima Quintana

Este libro reúne los pensamientos, los saberes, las problematizaciones, las preguntas, los diálogos de quienes participaron en los Paneles y Conversatorios que se generaron en el “IX ENCUENTRO NACIONAL Y VI LATINOAMERICANO SOBRE INGRESO UNIVERSITARIO”, realizado en la UNSL del 28 al 30 de marzo 2022. Pensamientos que fueron lanzados en medio de un contexto de desvanecimiento de las certezas y de suelos inestables que nos dejó como legado y desafío la pandemia. Pensamientos que pretenden estimular otros nuevos, en ese juego de luces y sombras que provocan los acontecimientos que irrumpen en la vida social y quiebran las vidas cotidianas de sujetos e instituciones. Pensamientos-palabras, voces multiformes, polifónicas que se ofrecen como un espacio de aprendizaje de la hospitalidad para con lxs recién llegadxs a las Universidades Públicas. Pensamientos- palabras que custodian la memoria de los anteriores Encuentros sobre Ingreso y dan sentido y contenido al lema que nos reunió durante esos tres días: “*La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas*”.

Estos Encuentros cuentan con un camino recorrido de casi 20 años y fueron inaugurados en el 2004 por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Desde entonces se sostienen cada dos años de manera sistemática, buscando respuestas, siempre inacabadas, para hacer efectivo el Derecho a la Educación Superior para todxs. Derecho que condensa otros múltiples derechos y responsabilidades: derecho de los sujetos individuales y colectivos a ser parte de las vidas de las instituciones y deber de éstas de alojar desde las diferencias y desigualdades configurando las condiciones para una vida en común, derecho a apropiarse de los saberes construidos por la humanidad y deber de quienes tenemos la responsabilidad de la transmisión de ubicarnos en las fronteras y entrecruzamientos intergeneracionales para ampliar las miradas, decolonizar los saberes, ofrecer perspectivas múltiples, poner en cuestión, abrir las preguntas, enseñar tejiendo lazos; derecho del colectivo de la discapacidad, de las disidencias sexo genéricas, de los sectores populares, de los pueblos originarios de estar aquí desde el respeto a sus historias vitales, sus posibilidades, sus cuerpos y subjetividades, sus culturas y contextos de origen y deber de las Universidades de generar las condiciones de habitabilidad para que puedan sostenerse en ellas. En definitiva, Derecho a que los derechos proclamados sean

efectivamente garantizados por el Estado, las instituciones educativas, los sujetos que las hacemos cotidianamente.

En un mundo donde las lógicas mercantiles y neoliberales se constituyen en lo hegemónico, es deber de las instituciones universitarias abrigar la lucha y la esperanza para que lxs nuevxs puedan encontrar en ellas un espacio propio donde desarrollar sus vidas, una casa que lxs cobije desde el cuidado, que ofrezca gestos mínimos, “gestos de hospitalidad” diría Laurence Cornu y les proponga recorridos epistemológicos, epistemofílicos y existenciales que valgan la pena de ser transitados, que escuche sus sueños, les dejen huellas y les ayuden a construir miradas críticas, contrahegemónicas en la búsqueda de su formación y autonomía.

De todo ello nos hablan las veintinueve producciones que constituyen este libro. Voces venidas de diferentes regiones de nuestro país, de Universidades Públicas con características y experiencias disímiles. Voces que, desde diferentes aristas, pusieron en acto una relación pedagógica en la que, el debate por la “Educación Superior como Derecho” construyó *sentidos*, ofreció posibilidades de *prácticas* y desafió *apuestas* para escribir, de manera colectiva, una *agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas*.

Conversaciones en voz alta, que en una situacionalidad inédita de virtualidad para estos Encuentros, se afanaron por construir un diálogo en pos de la justicia cognitiva, afectiva, sociocultural, a la vez que pedagógica, ética y política: un diálogo en común, un pensamiento pensante que rebasa los sentidos y significaciones para que, quienes participamos de él nos dejemos afectar, interrogar, volver a pensar-nos. Voces que se alzaron en contra de la privación, para vastos sectores y colectivos sociales, de ese derecho universal, de ese bien público y social a la Educación Superior reconocido en Cartagena de Indias en 2008 y ratificado en la CRES realizada en Córdoba en el 2018, a la vez que anunciaron condiciones de posibilidad para su respeto y materialización. Voces que tejen lazos y nos ofrecen un modo acerca de cómo configurar un saber relacional que emerge de la escucha y las lecturas atentas de las instituciones, las realidades socioeducativas y los sujetos.

Los Paneles y Conversatorios fueron adquiriendo dinámicas propias, algunos de ellos más cercanos a los formatos tradicionales, otros eligieron la estructura de un coloquio, en otros mixturas. Esta misma dinámica se reprodujo en la instancia de escritura. Sin embargo, todxs asumieron una disposición narrativa para que, quienes participamos de sus escuchas y ahora de sus lecturas, pudiésemos dejarnos llevar, interrogar, idear posibles. En todos, el clima fue de una honda generosidad y compromiso con el saber y con el saber ofrendar aquello pensado y reflexionado para que ayude - a quienes trabajamos en los Ingresos - a atisbar un camino posible en los claroscuros epocales.

Las escrituras que este libro contiene, dan cuenta de esos procesos de intercambios y de los estilos que lxs invitados fueron eligiendo para compartir, en el lenguaje, sus experiencias e ideas. Escrituras que desbordan lo sucedido en el Encuentro y se constituyen en textos portadores de planteamientos que no subsumen los sentidos a un único sentido. Ellos son un abanico de puertas por las que sus potenciales lectores podrán ingresar a referencias múltiples que cobijen algunas de sus preguntas. Pensamientos-palabras-reflexiones con encarnadura propia que nos convocan a que algo de lo dicho resuene en sus lectorxs y vivir intensamente sus texturas.

La composición de este libro no responde a la lógica lineal y secuencial de la presentación de cada exposición en el Encuentro, sino a la densidad de sentidos, campos de interrogación y reflexión que lxs expositores iban poniendo a rodar. Cada lector podrá encontrar en cada una de las tres Secciones que lo componen, su propio paisaje por donde desea y necesita detenerse, observar, agudizar la mirada, sumergirse en lo que adquiera una relevancia singular y así ser parte de esa transacción única e intransferible que implica el acto de leer.

En la **SECCIÓN 1: “El Ingreso a las Universidades Públicas, una cuestión de Derechos: políticas, prácticas y apuestas”** María del Rosario Badano, Gisela Vélez, María Fernanda Juarros, María Adelaida Benvegno, ofrecen relaciones, rastros, abren hendiduras para pensar las condiciones de posibilidad de las instituciones universitarias y las prácticas pedagógicas para garantizar el Derecho Universal a la Educación Superior. Derecho no sólo pensado en términos del acceso a los saberes social e históricamente acumulados, sino también al ejercicio de una ciudadanía universitaria plena, para lo que se requiere edificar Universidades Públicas desde una ética, una pedagogía y una política de la presencia y la inclusión. Ana María Corti y María Inés Peralta son portadoras de experiencias de gestión de las políticas universitarias y, desde esta posición, despliegan deudas y avances en la creación de condiciones para la habitabilidad universitaria, asumen las responsabilidades de disputar sentidos emancipatorios para nuestras instituciones educadoras en la construcción colectiva de una agenda de lo que es necesario transformar y lo que es urgente imaginar, producir y reinventar.

Todas ellas disputan sentidos en los límites que el capitalismo pospandémico impone y en las fronteras de una universidad en la que aún faltan, en sus memorias, la inscripción de huellas, cuerpos y pisadas de colectivos y sujetos víctimas de las múltiples exclusiones y desigualdades. Autoras- pensadoras que anticipan preguntas, campos problemáticos que se abordan en las siguientes Secciones y nos hacen copartícipes en la construcción de Universidades democráticas que se hagan a sí mismas desde la igualdad y la justicia, donde lo común sea lo realmente público. Ellas afirman una y otra vez que el Ingreso a las Universidades Públicas es una cuestión de Derechos, pero que no es

suficiente su declamación, sino que es urgente apostar por crear condiciones de posibilidad para que sea efectivo su ejercicio generando políticas y prácticas.

En la **SECCIÓN 2**, *“Trazados y tramas entre el Secundario y la Universidad: fronteras, discriminaciones e igualdades,”* Silvia Servetto, Gabriel Brener, María Paula Pierella y Viviana Mancovsky se ubican en esa compleja “zona de pasajes y fronteras” en las que se despliegan experiencias, políticas y prácticas de encuentros o desencuentros entre el Secundario y las Universidades Públicas. Zonas en las que devienen sujetos que avizoran como un posible el cruce hacia la otra orilla y aquellxs otrxs cuya experiencia de una trayectoria universitaria les es negada. Y en el “entre”, instituciones a veces capaces de dialogar para alojar y otras esquivas al encuentro. En ambas suceden procesos de subjetivación de las nuevas generaciones, en ambas el futuro y el porvenir está en juego. Marcela Méndez, Alfonsina Angelino, María Elena Martínez se sitúan en la cartografía de colectivos y de sujetos que han intentado golpear las puertas de las universidades y pocas veces del otro lado hay alguien que los espera amorosamente, sujetos y colectivos que ponen en cuestión los formatos tradicionales y hegemónicos de “la academia”. Ellas nos advierten de la ausencia en las Universidades de esos rostros, cuerpos y voces del colectivo de la discapacidad, sin tomar su palabra. Mientras tanto Carina Kaplan y Nora Gluz en la coproducción de un texto compartido y Marcelo Krichezky, se preguntan por el lugar de ese “no lugar” en que se constituyen las universidades para aquellos sujetos que, por destino social, por pertenecer a los sectores populares, por efecto del modo de acumulación capitalista y su desigual distribución de la riqueza, son desheredados de las memorias sociales que transmiten estas instituciones. Teresa Artieda y Jorgelina Villareal se detienen en las tramas de otra de las múltiples opresiones: las etnias a la que pertenecen nuestros pueblos originarios y en las que se articulan también las desigualdades de clase. Ellas nos traen la presencia de jóvenes y adultos cuyas biografías, identidades, cosmovisiones, lenguas son muchas veces negadas y violentadas desde las prácticas y discursos eurocentristas desde donde las Universidades Públicas asientan su quehacer. Nos proponen caminos para cuidar, para proteger, para dejarnos atravesar por una pedagogía y una epistemología decolonial que sepa poner a conversar y dialogar saberes múltiples, sin jerarquías y sin privilegios. María Noelia López, María Eugenia Hermida y Claudio Barbero se animan a una escritura co-producida para interpelar el lugar de las identidades de género en los imaginarios institucionales. Ellxs nos traen esa voz colectiva que hasta hace muy poco estaba tan invisibilizada y sin embargo, están ahí reclamando ser tratadxs como iguales, una epistemología que lxs cobijen y un trato digno desde sus opciones, desde sus cuerpos disidentes.

En esta Sección una pregunta recorre las reflexiones que cada autor/a nos convida: ¿qué vemos en cada sujeto y en cada colectivo que ingresa a las Universidades Públicas?... ¿Qué vemos en esa intersección entre el Secundario y

la Universidad?... ¿Vemos?... ¿qué estamos dispuestos a ver y qué no queremos que ingrese en nuestro campo perceptivo?...¿para qué vemos lo que vemos?...y entonces ¿No será tiempo de poner en suspenso las miradas, construir nuevas, dejarnos asombrar por lo que cada quién trae consigo? Desde allí, comenzar la laboriosa tarea de configurar condiciones para un lazo amoroso que sea capaz de transmitir al otrx, a la otra, al otre que su presencia no nos es indiferente. Quizá de lo que se trate es de dibujar algunos trazos, planificar trazados para que la geografía universitaria se constituya en un territorio habitable para los sectores oprimidos.

La **SECCIÓN 3**, *“Alojar para habitar: un campo singular de saberes y prácticas plurales”* nos acerca entonces, a cómo hacer para que, en las prácticas concretas, en los pliegues en los que las miradas, los saberes, los gestos mínimos hacen lazo sea posible la transmisión intergeneracional. Ana Sola y Omar Cura configuran un marco referencial para reflexionar las prácticas pedagógicas y de enseñanza que hagan habitables las aulas universitarias, para que la experiencia de estar allí sea realmente habitada, para que algo de lo instituyente “les pase” y “nos pase” en el encuentro educativo. A partir de ello, las prácticas de enseñanza de los diferentes campos del saber son las que se constituyen en objeto de reflexión. Toman la palabra Ana Fuhr Stoessel y Mariana Jofré para ofrecer pistas acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas en los primeros años, cómo hacer para que, en un contexto de pospandemia, la transmisión de este campo acontezca, cuáles son los desafíos para tornarlos vivos y con sentidos. Cristina Dimatteo y Clarisa Pedrotti detienen la mirada en la enseñanza de las artes, ese saber que se resiste a los tecnicismos y a las ataduras de una mera repetición. Tal como sostiene Graciela Montes (1999:51-52) *el arte ofrece ese margen donde realmente se puede ser libre, no condicionado por lo dado, no obligado por las demandas propias ni por los límites del afuera ([...]) un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos realmente vivos ([...]) Si ese territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y , por ende la locura, o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte.* Y es, desde esta perspectiva, desde donde ellas piensan los procesos de transmisión cultural: un lugar para derribar muros internos, para ensanchar fronteras, para crear otras formas de sensibilidad. Por otro lado, Luciana Mellado nos propone *“Lugarizar las prácticas docentes”* centrando la reflexión en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales. Una primera condición para lugarizar es que ocupen un espacio/tiempo en el lenguaje, puesto que las palabras instituyen visiones de mundo, identidades, perspectivas epistémico-políticas, realidades, hacen acaecer aquello que nombran. El campo de las ciencias sociales y humanas, hecho de palabras, quizá sea uno de los más problemáticos en los procesos de transmisión, puesto que está siendo interpelado por otras epistemologías que han permanecido ocultas, desacreditadas, destinadas a las márgenes del sistema y que, son las que desestabilizan los discursos hegemónicos para denunciar su carácter opresor. Ubicada desde las Epistemologías del Sur ofrece categorías

analíticas en la construcción de prácticas de enseñanza y de aprendizaje que permitan la socialización en otros mundos posibles, en los que las voces de los sectores oprimidos ocupen un lugar preponderante. De ello deviene la necesidad de volver a pensar qué enseñamos, para qué y a quiénes, y qué vale la pena enseñar, cuáles son las ausencias en el curriculum, en pos de la configuración de un pensamiento crítico y emancipador.

Cierran esta Sección Marilina Lipsman, Marta Tenutto, Zulma Perassi y Ligia Quse quienes debaten y nos enfrentan a una de las prácticas pedagógicas que ha operado más exclusiones en todos los niveles del sistema educativo: la evaluación. Sin embargo, ellas desde un paradigma comprensivo y crítico permiten pensar otros modos, otros vínculos, otras prácticas en la que estas instancias se constituyan también en procesos de aprendizaje y de reflexividad. Prácticas de evaluación construidas en la artesanía de los procesos de transmisión, que no se separen de ellos y en las que se instaure la posibilidad de pensar, de sentir y de re-conocerse en aquello que hay que mejorar de lo que se está haciendo. Prácticas de evaluación que no pueden ser pensadas por fuera de la relación pedagógica y que involucran a todxs sus actores y actrices.

En este libro sus potenciales lectores se encontrarán con la pasión, el compromiso ético-político y pedagógico de sus tejedorxs por la democratización profunda de las Universidades Públicas. Un libro hecho desde la belleza de “pensar en los demás”, en esa alteridad que nos espera cada año en los límites del afuera y el adentro. Cada unx, desde distintas aristas, alientan los sueños y deseos de instituciones que sean capaces de iniciar una conversación pedagógica con cada singularidad que a ella se acerca y que, a la vez, sea capaz de advenir un tránsito y una residencia amable para quienes aún no pueden vivir como un horizonte de posibilidades. Un libro hecho del trabajo lento, pausado de un pensamiento que fue pensado antes, porque antes aventuraron prácticas y un “estar siendo” en sus Universidades de origen con la mirada y el corazón puesto en lxs recién llegadxs y en lxs que, por derecho, deberían hacerlo y aún no están.

Un libro que se comenzó a tejer cuando, como pueblo, conmemorábamos los “40 años de la Guerra de Malvinas” y reclamábamos “*Memoria, Verdad y Justicia para todos aquellos jóvenes que tan injustamente vieron truncados sus proyectos de vida*” y se cierra, provisoriamente, cuando celebramos los “40 años de recuperación de la Democracia”. Y, aunque se trate de una democracia fragilizada por los constantes golpes que la derecha asesta, en él se encontrarán buenas razones para seguir sosteniendo que la Educación Superior es un Derechos Universal, un bien social y colectivo y un deber del Estado de garantizarlo y de las instituciones formadoras, crear las condiciones para que se haga efectivo.

Un libro que habla de este presente pospandémico, de quienes estamos en el comienzo y de quienes serán lxs herederos de las culturas que pongamos a su disposición.

Graciela Biber, Clotilde De Pauw, Valeria Di Pasquale y Valeria Pasqualini

Sección 1

“El Ingreso a las Universidades
Públicas, una cuestión de Derechos:
políticas, prácticas y apuestas”



**LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO,
DEBATES ESTRUCTURALES Y APUNTES PARA UNA AGENDA**

María del Rosario Badano

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Este encuentro se encuentra inscripto en el mes de la memoria. Mes de inflexión en el que se intersectan tres ejes claves: Mujer, Memoria y Malvinas. Y en esta Universidad en que la presencia de su primer Rector Mauricio Amílcar López, detenido/desaparecido por la dictadura cívico militar, constituye un destino y proyección en el trabajo universitario. Presencia que habita los espacios de esta universidad en su herida más dolorosa y que reactualiza legados y principios. La presencia ético política de López ilumina y da luminosidad a este encuentro y a esta Universidad.

Este IX Encuentro nos halla luego de dos largos años de Pandemia en el que se fueron amasando las temáticas atentas a las nuevas emergencias, dudas e incertidumbres. Hay mucho debate y propuestas generadas en cada universidad de acuerdo a las particularidades de este contexto complicado y complejo que nos atraviesa.

Me propongo recuperar aquí algunas perspectivas político académicas que, desde nuestra mirada del equipo que hace treinta años coordino en la Facultad de Trabajo Social de Universidad Nacional de Entre Ríos y en este colectivo de los encuentros, ya con una antigüedad de 18, configuran el objeto Ingreso y con él la Permanencia y la Graduación. Esta recuperación/reescritura se plantea traer lo pensado en los sucesivos encuentros e intentar construir una agenda que pueda empujar hacia nuevos horizontes.

Las reflexiones se sustentan en el Derecho a la Educación, en las vulneraciones, discriminaciones de diferente tipo que conspiran contra la justicia cognitiva y la violencia epistémica respecto de los saberes a ser revisados y más aún, la perspectiva ético-política de esos saberes, porque de no ser así nos preguntamos ¿en qué, en dónde las anclamos?, ¿se puede pensar este Derecho sin asumir posiciones que denuncien y anuncien lo que aún no se garantiza? Ahora sí a la tarea, *“La educación superior como derecho, debates estructurales y apuntes para una agenda”*.

Presentaré un marco general contextual que, luego con la intervención de mis queridos colegas de los paneles de “que ves cuando me ves”, van a profundizar en detalle, cada una de las desigualdades, racismo y discriminaciones que se presentan al interior de las universidades y seguir pensando con ellas.

Notas de un contexto particular

Es un momento difícil este marzo 2022, atravesando una etapa que no sé si llamaría pos pandemia o cómo, junto a una situación de guerra en Europa, la que nos dispone vulneradas y vulnerables en tantos acordes como especie humana.

En el sistema educativo y la Universidad con presencialidad...un día tuvimos que cerrar para cuidarnos y preservarnos, ahora llegó la hora de regresar, es que abrimos la puerta y ¿entramos?...Recordemos que en el medio produjimos, debatimos; nuestra subjetividad se comprometió en búsquedas, tuvimos pérdidas y activamos alertas ante tantas amenazas. Mucho nos pasó a nosotres, a les estudiantes, al entorno, a la economía, al país...Pudimos atrevernos a hacernos preguntas nuevas sobre temas invisibilizados, nos interpeló lo remoto, las virtualidades en sus claroscuro de potencialidades y debilidades...la desigualdad nos golpeó la cara, el derecho a la educación se vio amenazado, las respuestas comprometidas de tantos y tantas, intentando dar respuesta que no alcanzaban, las dimensiones colectivas de los saberes y vínculos, segmentadas....Con todo esto y más volvemos...No es un acto de inercia, es un acto político de reconfiguración de prácticas, de sentidos con un llamado de fortalecimiento de la Universidad Pública.

La educación superior como derecho y el ingreso a la universidad.

Los debates que sostenemos acerca de la temática del ingreso universitario, se inician con el regreso de la democracia, aunque el efímero pero potente ingreso irrestricto de 1973 quedó como norte en la vida universitaria. En aquellos tiempos contábamos con 25 universidades incluidas las 14 que se crean en ese año, llamadas Plan Taquini, entre las que figuran esta Universidad Nacional de San Luis y mi Universidad Nacional de Entre Ríos. Remarco el regreso de la democracia, ya que la dictadura cívico militar estableció cupos y aranceles para instaurar nuevamente una política de selectividad. Nuestra histórica universidad es una institución que fue pensada para albergar pocos y pocas estudiantes, con una organización jerárquica y selectiva, con una ubicación geopolítica concentrada en las grandes ciudades, por lo que no resulta sencillo aun hoy pensarla para todes.

A partir del 76 el estudiar era para pocos. Impensable que figurara en agenda el acceso al Nivel Superior. Se refuerza la idea que la universidad no es para todes. Con el regreso a la democracia, la masividad en el ingreso desata interrogantes y propuestas. Constituye una situación nueva pero que es tratado como “fenómeno”.

La política de creación de universidades, rompe con la idea de “*universitas*”, de este estar por encima de todo en tiempos, espacios y problemas y aterrizo

inserta en un contexto severo e intenso con el que tiene que dialogar y para el cual se necesita escucha que nutra el destino político del conocimiento. Hoy contamos con 63 universidades públicas (57 universidades nacionales, 6 provinciales) y cinco institutos universitarios.

La educación superior al lado de la gente da vuelta el mapa y porque no, la cabeza. La oferta de carreras se diversifica, aumenta la oferta de pregrado, el crecimiento de la población universitaria en nueve años- de 2010 a 2019- es del 27,3 por ciento, 600.000 jóvenes ingresaron en el sistema público también en 2019. De los cuales el 58,6 son menores de 20 años. Que la Ley de Educación desde 2006 haya extendido la obligatoriedad de la escuela secundaria es un hecho que impacta directamente sobre la educación superior. Escuelas secundarias muchas veces con dificultades económicas severas, que persisten en la tarea de enseñar y desarrollar estrategias para que los estudiantes permanezcan “adentro” y para que muchos construyan la esperanza de poder acceder a la universidad.

Desde aquí, que la universidad esté cerca geográfica y simbólicamente de los estudiantes, de quienes hace generaciones atrás no pensaban en ella, se torna posible y nos obliga a pensar en su función social, en la necesidad de poner a disposición saberes situados y cargados de historicidad. Necesitamos operar nuevas materialidades en nuestras ideas.

Desde la Red Interuniversitaria de DDHH, donde el tema de los Derechos Humanos se trabaja, se produce, se releva, se promueve, podemos dar cuenta de la heterogeneidad y desigualdad en problemas, recursos y posibilidades de cada región. Las 57 universidades que la componen, cada una de ellas localizadas geográficamente, son testimonio de la singularidad de los problemas y necesidades que, en clave de derechos, estallan de manera bien diferente.

Las diferencias/desigualdades se muestran en cada territorio del sistema educativo y su presencia lleva a desconocer el hecho evidente de que todos los seres humanos somos, por debajo o por detrás de esas desigualdades, radicalmente iguales.

Una de las cuestiones en las que diferencias/desigualdades se materializa es, justamente, en cada subjetividad que ingresa a las Universidades públicas. El genérico “ingresante” no informa, supera, tapa, homogeniza la complejidad de la caracterización que aún tenemos que singularizar, no sólo en historias, sino en lógicas y mecanismos que hacen posible los vínculos intergeneracionales.

El Derecho a la Educación Superior proclamado en Cartagena de Indias en 2008 fue un triunfo sobre las olas mercantiles por considerar el conocimiento como mercancía y la educación como servicio. Debate que la derecha actualiza permanentemente, incluso hoy en la Conferencia Mundial de Educación en

2022, instalando en la sociedad la meritocracia en desmedro y banalización del sentido de lo público en la región.

Argentina es de los sistemas universitarios con un ingreso más amplio y generoso. Sin debate sincero de fondo, la complejidad y complicación que ello implica y, planteando generalmente respuestas políticamente correctas a las circunstancias que se presentan, sin un sinceramiento de fondo en el que seamos capaces de preguntarnos cómo planificamos políticas para garantizarles a nuestros estudiantes el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho, que nos gusta decir que les asiste.

El debate del derecho sigue pendiente, y no podemos encararlo aun genuinamente, ni en lo presupuestario, ni en lo académico más allá de que la modificación de la Ley de Educación Superior lo plantee desde 2015. Es así que nos encontramos cargando una paradoja que cuando se trata de ingreso, desde mi perspectiva, se torna un tanto tramposa. Nos preguntamos: ¿Quiénes estudian hoy en la universidad pública? ¿Quiénes están y quiénes aún no están en la universidad? ¿Todes deberían estar y cómo? ¿Y qué pasa con estos dos millones trescientos mil jóvenes que estudian en universidades públicas?

Nos enorgullece decir que un porcentaje importante de nuestros estudiantes son la primera generación de estudiantes de nivel superior en su familia. Afirmación que, con la densidad que encierra, en cuanto a demoras culturales, desandar ritmos, construir esperas tanto de estudiantes como de docentes, exige no sólo reflexiones sino también posicionamientos pedagógico- políticos y decisiones institucionales. En esa demora, ¿qué cambiaríamos, que maquillaríamos? Porque de lo que se trata es de no repetir más de lo mismo dirigido a la persona del estudiante considerado sin contexto y sin historia.

Y, entonces ¿cómo materializamos el derecho? Que lleguen es un derecho, que se inscriban y que sólo su presencia, lo que opinan de nuestras carreras, ya no moleste... El discurso acerca de lo que nos sucede es un acto de política académica que prefigura y figura la vida universitaria. No basta describir lo social e histórico inscripto en la Universidad sin intentar comprensiones hermenéuticas de las diferentes condiciones y condicionantes.

Por lo tanto, trabajar acerca del ingreso es más que armar un dispositivo, implica también analizar políticas de conocimiento, el sentido de lo público y la responsabilidad social de la Universidad entre otras.

En este sentido el desarrollo de herramientas de trabajo intelectual favorecerá la participación en el juego académico. El acercamiento al campo disciplinar, a la institución universitaria y construcción de ciudadanía, a las políticas de

memoria que en relación y, mirando históricamente, interrogan también al sujeto social que estamos siendo.

Si pensamos a la Universidad como un derecho, pero no sólo como un derecho de nuestros estudiantes, sino también el derecho colectivo que nos asiste socialmente; no el derecho en el sentido liberal del que elige, sino de responsabilidad ciudadana, entonces, podemos pensar en que el ejercicio del derecho al acceso será tal cuando las políticas públicas, las políticas universitarias y académicas puedan conformar un campo para ser atendida. Quien pasa por la universidad transita una experiencia que no lo deja indiferente: por los mundos que se abren, por las distancias que se imponen, por los horizontes que se acercan. Por tanto, éste es un derecho a la educación, en tanto derecho social de la vida y no sólo una oportunidad para algunas.

La temática de los derechos humanos es un tema del que la institución universitaria se ha venido ocupando, también desde el ingreso, subimos la apuesta y planteamos cómo construir una universidad en clave de derechos. Y allí nos enfrentamos a, por lo menos, algunas problemáticas urgentes a atender: el tema de los derechos, la accesibilidad, género y diversidades, los pueblos originarios, entre otros. Cada una de estas exclusiones genera racismo, discriminación, violencias... Junto con ello, ir hacia el reconocimiento del otro como sujeto valioso y necesario, igual, pero a la vez diferente. Crear «diferencias iguales» (Santos, 2005: 165).

La inclusión incomoda y generalmente la enfrentamos desde la falta y déficit. Al decir de Sousa Santos podríamos problematizarnos acerca de lo que denomina como *epistemología de la ceguera*, que habita también en las universidades y en nuestras prácticas.

En estas cartografías de diferencias y desigualdades, los derechos no son un premio. Son derechos inalienables de todas las personas en todo momento y lugar. Si bien nacen como respuesta a una necesidad su profundización desata luchas todo el tiempo para su conquista o por garantizar su cumplimiento. Podemos sostener que allí donde se juega la garantía del ejercicio del derecho universal a la educación superior, sin duda lo universal en la complejidad que asume, se transforma en pluriversal, Si muy lindo!. Retomo entonces, la lucidez de Souza Santos que sostiene, la justicia cognitiva es, por tanto, un llamado a hacer visibles formas de conocimiento, en particular aquel marginado o periférico, generadas en diversas partes del mundo, cuyos productores luchan contra la diferenciación desigual, el exclusivismo científico y el racismo epistémico en la necesidad de instalar justicia cognitiva.

Se pretende así contribuir a la reflexión en torno a los retos de las ciencias para buscar una justicia cognitiva global: pensar, actuar y reflexionar sobre la

sociedad de forma integrada que supere el eurocentrismo, la colonialidad del saber y la negación de las diversas formas de conocer. La lucha por la justicia cognitiva global comporta la construcción de un *nuevo sentido común epistémico* que incluye necesariamente a los nuevos sujetos epistémicos, nosotres entre ellos y los derechos humanos como gramáticas emancipadoras de dignidad humana, tal como señala Souza Santos.

La reflexión propuesta parte de la idea de que las concepciones convencionales de la institución universitaria y derechos humanos necesitan ser reinventadas / reescritas de manera que se sitúen al servicio de agendas de transformación y reconocimiento.

Señalo algunos **temas** que, desde mi perspectiva, **constituyen agenda**:

1. Los desafíos se reactualizan en la búsqueda de que la universidad considere certeramente la democratización que conlleva una universidad para todes y no para pocos y pocas. No solamente la problemática es de financiamiento, sino fundamentalmente de las matrices de pensamiento que siguen empujando a la selección por sobre la inclusión y que significaría poder atrevernos a disponer el valor social del conocimiento, reconocernos en los rostros más duros de la exclusión
2. De los derechos que nos faltan ejercer, sin duda lo central es hacer justicia cognitiva, sostener el espacio de educación sistemática y agrandararlo para que el conocimiento que es social se genere y llegue en y a través de las universidades a sus destinatarios hacedores. Mujeres, etnias, culturas, clase, generaciones, capacidades todes entramando el saber que se requiere para hacer la vida justa. Resulta necesario profundizar la revisión de los sesgos androcéntricos, eurocéntricos y coloniales de los conocimientos que se transmiten y se recrean en las universidades y centros de investigación, y combatir activamente la violencia epistémica que ellos generan.
3. Por último, quisiera retomar la idea inicial de la presencia de Mauricio López con la transversalización y tratamiento de los derechos humanos desde el ingreso, promoviendo memorias entre generaciones que nos recuerde nuestro recorrido de quiénes somos, el motivo por el cual estamos aquí, en un trabajo que tiene destino en jóvenes y adultos que consideran que podemos ser parte de sus futuros precisos si habitamos con ellos los múltiples presentes.

Convencidas que las memorias siembran futuro, una sociedad en clave de derechos y garantiza una sociedad de iguales. ¡Ni a la universidad en clave de derechos, ni a la sociedad de iguales, hemos renunciado!! ¡Muchas Gracias!

Referencias Bibliográficas:

- BADANO, María del Rosario (Comp.) (2019). *Educación Superior y Derechos Humanos*. Paraná: Editorial UADER
- BADANO, MARÍA DEL ROSARIO (ed.) (2011) *Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Reflexiones en el campo universitario*. Paraná: Fundación La Hendija.
- BADANO, María Del Rosario; BASSO, Raquel; BENEDETTI, María Gracia; ANGELINO, Alfonsina; RÍOS, Javier; VERBAWEDE, Viviana; SERRA, María Florencia (2011). *Culturas académicas, políticas, prácticas y subjetividades en la universidad Contemporánea*. En REVISTA CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA.
- BADANO, María del Rosario (2010) "Encuentros y Desencuentros...". En VÉLEZ, G.; CORTESE, M.; DOMINGUEZ, G. Encuentros y Desencuentros en el Ingreso a las Universidades Públicas. RIO CUARTO : UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2018) Construyendo las Epistemologías del Sur. *Antología Esencial* (dos volúmenes). Buenos Aires: CLACSO. ISBN 978-987-722-364-4
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2008) *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural Editores

GESTIONAR LA HABITABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD: APUESTAS POLÍTICAS

Gisela Vélez

Universidad Nacional Río Cuarto

Las Gracias se imponen, no como gesto protocolar, sino como genuino reconocimiento, a quienes trabajaron y trabajan en y por la celebración de este Encuentro sobre Ingreso Universitario, pero especialmente por la posibilidad de celebrar el Encuentro de los y las estudiantes con la Universidad Pública. Ambos encuentros instalan su temporalidad en este mes de marzo, mes de otoño, mes de Memoria, de Mujeres, y de Malvinas

Ambos encuentros tienen historia, raíces, fundamentos que se entraman en el compromiso ético con la Educación Pública, en la convicción y adhesión a la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) ratificada de manera contundente por los participantes de la CRES 2018 que se celebró en la Universidad Nacional de Córdoba a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918:

“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.

Esta Declaración debe leerse en voz alta, su concreción todavía reclama convicción, trabajo, definición de políticas y prácticas consecuentes.

Sobre esta base fundamental intento aquí retomar algo de la historia de estos encuentros, la memoria de sus protagonistas, los desafíos que persisten y algunos de los nuevos problemas sobre los que debemos reflexionar y actuar.

En el año 2004, el trabajo y el compromiso de Graciela Biber nos convocó desde la Universidad Nacional de Córdoba al Primer Encuentro Nacional "La problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las universidades públicas". Desde entonces los Encuentros se han sucedido de manera ininterrumpida y ya en el próximo celebraremos diez Encuentros y veinte años.

En aquel primer Encuentro del año 2004, trabajamos en la síntesis de numerosas mesas de debate, señalamos temas y problemas, quiero retomarlos aquí para revisarlos brevemente, apoyarnos en quienes nos ayudan a pensar, y formularnos nuevas preguntas para invitar a la conversación y la acción:

En el año 2004 nos planteábamos: ¿De qué manera se redefinen los problemas planteados en el diagnóstico de la ‘agenda clásica’ del ingreso a la universidad? ¿Cuáles son las acciones que se van perfilando y concretando como alternativas superadoras?

1. De la consideración de los déficit en lectura y escritura hacia una enseñanza orientada a la construcción de los textos propios de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.
2. De la carencia de ‘técnicas de estudio’ al reconocimiento del estudiante como sujeto de aprendizaje y a la búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento.
3. De la heterogeneidad como dificultad para los docentes, a la heterogeneidad como posibilidad de intercambios generadores de nuevos conocimientos y de nuevas formas de aprender.
4. De la masividad como obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, a la ampliación de la matrícula y permanencia universitaria como meta educativa.

Retomamos entonces estas cuestiones para la reflexión y la discusión:

- 1. De la consideración de los déficit en lectura y escritura hacia una enseñanza orientada a la construcción de los textos propios de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.**

El recorrido: un importante acervo de investigación, formación y definiciones políticas de gestión contribuyen a reconocer y sostener la importancia, la necesidad y la responsabilidad de enseñar en la universidad el sentido, las estrategias y las prácticas de lectura y escritura propias de los campos de conocimiento que son objeto de estudio en la Universidad.

El desafío: Ampliar el concepto de Alfabetización Académica, comprenderlo y extenderlo como derecho: “Aprender a leer, alfabetizarse, es antes que nada aprender a leer el mundo, a comprender su contexto; es una relación dinámica que vincula lenguaje y realidad”. (Paulo Freire).

La memoria: en nuestras universidades, durante la dictadura se quemaron libros. Leer: una actividad peligrosa, la negación de leer como práctica de la libertad¹.

- 2. De la carencia de ‘técnicas de estudio’ al reconocimiento del estudiante como sujeto de aprendizaje y a la búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento.**

El recorrido: investigación, formación y programas de apoyo a los estudiantes en la ‘construcción del oficio’. Trabajo compartido y colaborativo entre estudiantes en la configuración de Tutorías de Pares. Reconocimiento de ‘los tiempos’ que demanda construir los vínculos de pertenencia en la relación con los/las compañeras, con los/las docentes, con la institución y con el conocimiento.

Los desafíos: profundizar en la formación del/la estudiante “crítico y reflexivo”, ello implica reflexión metacognitiva, epistemológica y política (Macchiarella,

¹ Invernizzi, Hernán (2002) Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar. Buenos Aires. EUDEBA.

2006); “poner en tensión las certezas y la violencia epistémica” (Badano en este Encuentro).

Conciencia de la necesidad de generar nuevas formas de inclusión, atender a la ‘des-afiliación’ y a los nuevos escenarios que requieren re-construir la ciudadanía universitaria.

Construir relaciones con el conocimiento a partir de la conciencia colectiva de que: “Los conocimientos son un derecho humano universal y un derecho colectivo de los pueblos, un bien público social y común para el buen vivir, la soberanía y la emancipación de nuestras sociedades, en la construcción de la ciudadanía...” (CRES,2018)

La Memoria: Intervención de las Universidades. Cierre de carreras, en particular, de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación: “El conocimiento peligroso.”

3. De la heterogeneidad como dificultad para los docentes, a la heterogeneidad como posibilidad de intercambios generadores de nuevos conocimientos y de nuevas formas de aprender.

El recorrido: sostenida incorporación de las mujeres a la formación universitaria. Políticas Públicas, Legislación y normativas institucionales orientadas al ingreso de grupos minoritarios. Programas de accesibilidad. Concreción de ámbitos institucionales para acompañar el ingreso de adultos.

El desafío: construir nuevas puertas, el ingreso la permanencia y el egreso de las/los estudiantes continúa marcando diferencias importantes “Una composición social de la matrícula universitaria donde persistente el desigual y contradictorio acceso de los sectores populares.” (Suasnábar 2017). Sostener “la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la importancia de una pedagogía orientada a fortalecer en el otro la capacidad de definir su proyecto de vida y la centralidad de una enseñanza que fortalezca la capacidad de narrar, de poder contarle que me pasa” (Tedesco, 2008)

La Memoria: del miedo. El recuerdo imborrable de docentes y estudiantes detenidos y desaparecidos por pensar diferente. El ingreso a la Universidad restringido y ‘custodiado’.

0. De la masividad como obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, a la ampliación de la matrícula y permanencia universitaria como meta educativa.

El recorrido: expansión de la matrícula universitaria con predominio del sector público. Creación de nuevas Universidades públicas. “La política de creación puso la universidad en contexto, la educación superior al lado de la gente” (Juarroz, en este Encuentro). El debate cantidad-calidad.

Los desafíos: Conciencia de la necesidad de generar nuevas formas de inclusión, atender a la ‘des-afiliación’ y a los nuevos escenarios que requieren re-construir la ciudadanía universitaria. Examinar las posibilidades y los riesgos de la ‘educación virtual’.

La Memoria: “Nos encontramos con una Universidad que había que reconstruir, pero nos dimos cuenta que reconstruir no era volver al punto en que habíamos

dejado, porque lo que pasó dejó huellas en las personas”. Era necesario, reafirmó, “volver a aprender, reconstruir las normas universitarias y trabajar sobre el dolor y el terror. Nunca se vuelve a una época anterior”. (Celman, 2022)

Y sobre esas huellas de la memoria tenemos que caminar, para pensar, para reconstruir y construir nuevos espacios en nuestras Universidades Públicas, espacios que habiliten la esperanza.

“... la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco en la espera pura, que así se vuelve espera vana. [...] descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer...” (Freire, 1993: 8-9)

Referencias:

Celman, S. (2022) *Entrevista: Memorias de la UNER durante la dictadura militar*. UNER Medios. 24 de marzo de 2022. <https://medios.uner.edu.ar/memoria-sobre-la-uner-durante-la-dictadura-militar/>

Documento: III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Declaración. Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>

Freire, Paulo (1992) *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI. 1993

Macchiarola, V. (2006) *El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando?* Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Suasnábar, C. (2017) *La Universidad Argentina en vísperas del Centenario de la Reforma: Tendencias históricas, cambios en las políticas y los desafíos futuros*. Presentación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. 6 de junio de 2017.

Tedesco, J. C. (2008) ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (2008) *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI

**ARTICULANDO POLÍTICAS, PROGRAMAS
Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN ATENCIÓN
A LAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES
EN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

María Fernanda Juarros
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de la Patagonia Austral

INTRODUCCIÓN

La convocatoria a los Encuentros Nacionales sobre Ingreso Universitario que se vienen realizando desde 2004, muestra que esta problemática sigue siendo un tema central de debate y reflexión para quienes somos docentes de este nivel. Es además, un componente controvertido en la política universitaria de nuestro país que, a diferencia de otros países que aplican dispositivos que operan como reguladores de la relación demanda-capacidad institucional y como selectores a priori de quienes tienen más posibilidades de atravesar con éxito los estudios, expresa altos índices de deserción y al mismo tiempo frustración para quienes no pueden continuar.

Argentina, a diferencia de sus vecinos, tiene larga tradición en el ingreso universitario libre. Sin embargo, sabemos que discursos, prácticas, trama de relaciones y demás formas de sociabilidad propias de un grupo social, siempre actuaron como impedimento para que otros grupos encontraran posibilidades de permanencia y éxito (Graciano, 2008). Es decir, más allá de las condiciones de legalidad, las posibilidades de acceso siempre estuvieron determinadas, en buena medida, por la estructura de injusticia social predominante¹.

Ciertamente, aun cuando históricamente haya existido ese predominio de los sectores medios y altos en la composición del estudiantado universitario, en nuestro país los procesos de expansión educativa característicos de la segunda mitad del siglo XX, han tenido un gran impacto en el mayor acceso a la educación superior². Y aun en los períodos de incremento de pobreza y agudización de la desigualdad, en el nivel universitario la cobertura no cesó de crecer (Benza y Kessler, 2020), y se generó un paulatino proceso de incorporación de nuevos públicos que antes no accedían. García de Fanelli

¹ Ver: Fachelli, S., Molina Derteano, P. & Torrents, D. (2015). Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México. *Revista de Educación y Derecho*, UNAM. México.

² Es hacia los años 60 cuando la noción de “Educación Superior” empieza a ser utilizada para reflejar un movimiento simultáneo de masificación de los estudios superiores e incorporación de estrategias de diferenciación horizontal del sistema; mientras en los países europeo-occidentales la oferta técnico-profesional tuvo lugar en las mismas universidades, en América Latina se crearon instituciones terciarias para esa oferta.

(2012) asegura que en las últimas décadas se manifiesta un significativo incremento de la matrícula universitaria en función del avance de la escolarización y graduación en el nivel secundario; de manera que si bien el porcentaje de la población que alcanza estos estudios es todavía minoritario, la expansión de la matrícula superior no se detiene (Rama, 2006).

Sin embargo, ese ritmo de decrecimiento lento pero ininterrumpido presenta una ficción estadística de reducción de las diferencias en las oportunidades educativas. Los datos publicados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2019) confirman que los jóvenes de los sectores socioeconómicos más altos (los quintiles cuatro y cinco de ingreso familiar per cápita) tienen una mayor presencia entre los estudiantes del nivel superior y sobre todo entre sus graduados. De los jóvenes de 18 a 30 años que no han alcanzado el nivel secundario, el 70 % pertenece a los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos. Asimismo, dentro del subconjunto de jóvenes de 18 a 30 años que han logrado concluir el nivel medio, si bien una proporción mayor de aquellos pertenecientes al 40% más rico sigue estudios universitarios en comparación con el 40 % más pobre, la brecha no es tan pronunciada en el acceso aunque sí lo es cuando se considera al grupo de los que se han graduado. Lo que se destaca en el análisis es que si bien los jóvenes logran ingresar a la universidad, un alto porcentaje de ellos no consigue concluirla. De modo que el ingreso directo como “puerta abierta” muchas veces se convierte en “puerta giratoria”, siguiendo la metáfora de Tinto (2008), si no se implementan estrategias de apoyo y orientación para los “recién llegados” al nivel. Sabemos entonces que el problema de la democratización en el acceso a la universidad no está en las posibilidades para el logro educativo³, es un problema que revela características multidimensionales que van desde cuestiones institucionales a situaciones personales-motivacionales, entre otras tantas.

Contamos con datos respecto de las condiciones de origen del estudiantado y de cómo éstas impactan en sus trayectorias (Ezcurra, 2011; 2019; Giovine y Antolin Soache, 2020; Bernardi y Cebolla, 2014), pero no se han analizado lo suficiente las formas en que se estructuran esas desigualdades de oportunidades educativas (Martínez García y Molina Derteano, 2019) considerando no solo sus componentes socioestructurales, sino los procesos de socialización académica y los procesos de gestión curricular.

Atendiendo a ello, Ezcurra (2005) identifica dos ámbitos de problemas que intentaremos describir a continuación: por un lado, variables institucionales y por otro lado, trayectorias previas e impedimentos materiales y simbólicos del estudiantado.

³ La información empírica disponible permite mostrar la expansión de la cobertura “para los quintiles más carenciados y si bien el movimiento ha sido expansivo, parece haberse privilegiado especialmente el acceso a las instituciones sin operar significativamente sobre las posibilidades diversas que los sectores sociales más vulnerables tienen en las instituciones.” (Chiroleu, 2017:33).

Condiciones pedagógicas institucionales

El nivel secundario es el más crítico del sistema educativo, manifiesta con mayor claridad las consecuencias del proceso de exclusión social de los jóvenes (Jackson, 2013) y expresa, a su vez, la desarticulación del sistema que fortalece las desigualdades de oportunidades educativas en el acceso al nivel superior. Como ya señalamos, varios autores (Chiroleu, 2016; García de Fanelli, 2004) distinguen el acceso formal del acceso real: una cantidad significativa de ingresantes no poseen las calidades necesarias para apropiarse de los conocimientos que circulan en las universidades y abandonan. Pero esa incorporación creciente, en las últimas décadas, de grupos heterogéneos -tanto respecto de la formación previa como en cuanto a su origen social, edad, capital cultural, etc.- ¿ha sido lo suficientemente atendida por las instituciones con las estrategias de acompañamiento y apoyo necesarias? El ejercicio pleno del “derecho a la universidad” (Del Valle, 2019; Rinesi, 2012; Borioli, y Fantino, 2007) no se garantiza solo mediante declaraciones de intencionalidad, sino es a través de las acciones que las instituciones establezcan para llevar adelante el cumplimiento de la legislación vigente (Jaramillo, 2018).

Si bien es cierto que la mayoría de las universidades públicas han venido implementando diferentes tipos de estrategias como parte de su política de admisión- cursos niveladores, propedéuticos o articularios-, para esta definición es importante revisar a qué aspectos atienden esos dispositivos introductorios: ¿al diagnóstico y enseñanza de competencias y saberes generales? ¿al diagnóstico y enseñanza de competencias y saberes específicos? ¿a la necesidad de generar inclusión institucional e incorporación a la cultura universitaria? Además, es preciso que ellos se articulen con el primer año/ ciclo de las carreras y dejen de ser instancias aisladas, de muy corta duración que, por lo tanto, no logran alcanzar su propósito. Vinculadas a éstas, las instituciones ¿ofrecen servicios centrales —como programas de tutorías, biblioteca, acceso a internet, etc.— que de algún modo, ayudan a los ingresantes a experimentar ser parte de la comunidad académica?

Respecto de la gestión curricular, ¿se propone para los estudiantes, y más aún los ingresantes, un espacio pedagógico articulado? ¿cómo se proyectan las materias del primer año? ¿existen instancias de comunicación entre profesores de las asignaturas para poder generar dicha articulación, o la desarticulación entre éstas ocasiona superposición de actividades y/o fechas de exámenes, etc? ¿los profesores tienen dominio del plan de estudio de la carrera de modo de contar con una perspectiva integral de los trayectos de formación que han de transitar sus estudiantes? ¿se piensan nuevas formas de certificar los conocimientos o alternativas a las formas clásicas de aprobación y acreditación?

Por otro lado, en las últimas décadas, el proceso de crecimiento de la universidad al que hacemos mención, se correspondió con un incremento de docentes con cargos de categorías y dedicaciones inferiores en las asignaturas del primer año, entonces ¿se proyectaron estrategias de capacitación para

atender esta situación? Entendiendo que discursos y prácticas de enseñanza de la docencia en ese primer año condicionan fuertemente la propuesta pedagógica que se ofrece, ¿qué necesitan los docentes para enseñar la disciplina además de conocerla? ¿cuáles son las posibilidades de formación pedagógica que la institución les brinda?

Respecto de las condiciones para el desempeño de la actividad docente, ¿qué valor tiene en la universidad esta tarea en relación a la tarea de investigación? La falta de ponderación de las actividades de docencia en las evaluaciones de desempeño o el programa de incentivos, muchas veces afecta la dedicación al trabajo en el aula, y es finalmente el estudiantado quien resulta perjudicado. Más aún, en los últimos años, se evidenció la necesidad de pensar nuevas formas de enseñar y al mismo tiempo ausencia de herramientas pedagógicas, sumado a ello, su agravamiento por carencia de capital digital (Reygadas, 2008), ¿la capacitación docente en relación a la atención de las brechas digitales es una preocupación para la institución? La omnipresencia de dispositivos tecnológicos en la vida cotidiana y la creciente importancia de las tecnologías digitales en las prácticas de transmisión y producción de conocimiento, tornan estratégico el debate sobre las formas que la enseñanza hoy las incluye⁴. Lo digital ya no es una cuestión accesoria a la enseñanza universitaria, cada vez es más evidente considerar su potencialidad.

Aprendizajes de los ingresantes

Al momento, contamos con pocas indagaciones que nos permitan comprender cabalmente y en profundidad las dificultades que atraviesan los ingresantes, de modo de poder definir un marco de referencia para pensar su complejidad⁵. Sabemos que para los “herederos”- de acuerdo a Bourdieu (1993)- el obstáculo radica solo en superar las diferencias entre el modelo pedagógico de la escuela secundaria y el modelo pedagógico universitario; para los “tradicionalmente excluidos”, además de superar esa diferencia entre modelos pedagógicos, su mayor impedimento consiste en interpretar la arquitectura del discurso académico y su código lingüístico muy distante al propio; de modo que la formulación de dispositivos para los ingresantes debería atender, en primer lugar, a enseñar ese “oficio de estudiante” - en términos de Perrenoud, 1996- que referido al nivel universitario, implica aprendizaje tanto de exigencias

⁴ En los últimos años, la virtualización de la enseñanza universitaria reeditó los debates en torno a las estrategias de democratización del acceso y la permanencia, ¿cuáles son las nuevas desigualdades – brechas digitales – y cuáles son la que continúan manifestándose y/o agravándose? Ver: Pierella, M. P., Borgobello, A., Prados, M. L., & Brun, L. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia. *Revista Del IICE*, (51).

⁵ Las estadísticas muestran que el tiempo medio de permanencia de los estudiantes en las universidades públicas de nuestro país está notablemente alejado de la duración teórica de las carreras. Existen varias razones para que esto ocurra, entre ellas el porcentaje significativo de estudiantes que no lo son efectivamente de tiempo completo.

intelectuales como de lógicas y reglas propias del nivel, es decir, aprender a interpretar requerimientos y formalidades intelectuales, normas, pautas, métodos y patrones de funcionamiento de la institución, además de adaptarse a nuevos estilos de enseñanza.

La mayoría de los ingresante se enfrenta a una situación desconocida en muchos aspectos. Su incorporación, su “afiliación”- desde la perspectiva de Coulon (2008)- no es automática; para esa mayoría significa el tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de un entorno cultural a otro; se trata de un proceso de acomodación del nuevo contexto hasta hacerlo propio y asumir sus reglas. Ese tránsito desde una situación inicial de incertidumbre y alienación hacia el logro de una afiliación institucional e intelectual representa un obstáculo ineludible. Y si bien el oficio de estudiante universitario se aprende, no es solo una construcción individual, o no debería serlo; la institución puede colaborar a que este proceso se produzca. Es decir, construir pertenencia a la comunidad universitaria supone procesos de socialización en la academia y procesos de alfabetización cognitiva que deben ser asumidos por las instituciones.

Durante el proceso de socialización académica, al incorporarse al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con nuevas “reglas de juego” con las que deben familiarizarse. También se encuentran con un tipo de relación con los profesores muy diferente a la relación cercana, afectiva y cotidiana que mantenían con los profesores de la escuela secundaria; es decir, conlleva el aprendizaje de las relaciones intersubjetivas propias del nivel superior. Estas relaciones impersonales y distantes que se establecen, lleva a los ingresantes a tener que afrontar la incertidumbre y el estrés que se origina a partir de ellas.

Por otro lado, es fundamental el compromiso que ellos van pudiendo establecer con la propia formación: manejar mayores volúmenes de bibliografía, organizar la actividad intelectual y sus tiempos adecuadamente, familiarizarse con nuevos lenguajes, respetar nuevas normas y dinámicas, incorporar conocimientos de mayor complejidad y especificidad que los adquiridos precedentemente, adaptarse a nuevos y diversos estilos docentes así como a diferentes modalidades de evaluación. En esta primera etapa de transición, para la socialización que demanda acompañamiento por parte de la comunidad universitaria -fundamentalmente para aquellos que no portan ese compromiso y es preciso ayudar a gestarlo- los programas de tutorías vienen siendo una estrategia muy efectiva, pero precisan constante revisión, adecuación a las necesidades o situaciones emergentes y reajuste del sistema (Juarros, Levy y Faierman, 2017).

Estos procesos de socialización en la academia van de la mano de procesos de alfabetización cognitiva. La alfabetización académica que implican el aprendizaje de una nueva relación con el conocimiento -el pasaje de un modelo de aprendizaje escolarizado a un modelo de aprendizaje autogestivo-

comprende nuevas metodologías de estudio, y nuevas prácticas discursivas, uso de un lenguaje técnico con precisión conceptual vinculado con los principios epistemológicos de cada campo del saber como informes técnicos, proyectos, artículos científicos, artículos de divulgación científica, etc. (Borioli y Fantino, 2007). La organización y construcción del discurso propio de su carrera, y la complejidad de la escritura académica atendiendo a la particularidad de los géneros en cada disciplina, constituye el principal aspecto de opacidad en este itinerario.

De modo que el oficio de estudiante universitario implica un doble proceso de aprendizaje: el aprendizaje de los códigos del saber del campo disciplinar, y el aprendizaje de los códigos y reglas institucionales. Numerosas investigaciones (Ezcurra, 2013; Kisilevsky, 2002) ya han demostrado que existe una estrecha relación entre el aprendizaje de este oficio y su buen desempeño académico.

Reflexiones finales

Un propósito primordial dentro de las políticas públicas del nivel radica en la pretensión de ampliación de la matrícula como promoción de la equidad. Pero si los ingresantes no pueden apropiarse de los saberes elaborados, reglas institucionales y códigos propios del nivel superior, el acceso es solo ilusorio. Muchos estudios coinciden en señalar la preeminencia de los “herederos” a posteriori del ingreso; entendemos que gran parte del problema radica en factores institucionales limitantes para quienes poseen menos posibilidades -en los términos de “capital cultural” que propone Bourdieu, 1983- para poder finalizar sus estudios.

Desde la perspectiva institucional, garantizar la distribución igualitaria de acercamiento a lógicas y dinámicas culturales que posibilitan su permanencia y éxito implica compromete la revisión no sólo de reglamentaciones, de la organización horaria, de los servicios de información y orientación, de los diseños formativos, sino esencialmente de las instancias de acompañamiento y apoyo tutorial que configuran al mismo tiempo una estrategia académica y social (Araujo, 2007). Los programas de tutorías tienen un rol fundamental en la enseñanza de habilidades de estudio, de herramientas para la preparación de exámenes, de dominio de los tiempos, de uso de la biblioteca, de planificación de la carrera, de destrezas para el manejo de la incertidumbre, entre otras.

Si bien, la mayoría de las universidades públicas cuentan con programas tutoriales, muchos de ellos se fueron generando e incorporando como respuestas a las propuestas de mejoramiento institucional planteadas externamente, ya sea desde el Ministerio de Educación o por la CONEAU. Ello provocó su escasa inserción en la propuesta formativa, y un compromiso insuficiente de los equipos docentes. De modo que en muchos casos han quedado como instancias aisladas, sin lograr configurarse como una estrategia consistente que involucra a toda la comunidad. En el mismo sentido, estas

estrategias no han sido acompañadas de una evaluación sistemática de sus resultados ni se han implementan estrategias similares para favorecer, luego del primer año, la permanencia y la graduación (Chiroleu, 2017).

Las respuestas institucionales al problema requieren de una gestión con capacidad de generar condiciones necesarias para enfrentar la complejidad de las dificultades detectadas, pero al mismo tiempo, las políticas públicas para el nivel requieren de la construcción de espacios de intercambio y redes de investigadores que lo aborden. Masificación, abandono y baja graduación como convivencia de fenómenos que caracteriza a nuestro sistema académico (Araujo, 2017), requiere mucho más relevamiento de información que de cuenta de las nuevas formas de clasificación de las categorías de acceso, de las particularidades de los nuevos tipos de estudiantes, de las nuevas formas de desigualdad educativas, así como de la persistencia de las inequidades sociales.

Bibliografía

Araujo, S (2017) “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Benza, G., & Kessler, G. (2020). La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas. Siglo XXI Editores.

Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 146(1), 3-21.

Borioli, G. y Fantino, I. (2007) Prácticas discursivas en el Nivel Superior. Universidades públicas y derecho al conocimiento. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones.

Bourdieu, P.y Passeron, J.C. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre (1983). Poder, Derecho y Clases Sociales. Desclée. pp. 131-164.

Chiroleu, 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. (2017), ¿Educación superior para todos?: Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile. Universidades, núm. 74, octubre-diciembre. UDUAL

Chiroleu A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria en Ezcurra, A. M (Comp) Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. UNTREF.

- Coulon, A. (2008). A condição de estudante. A entrada na vida na universitária. Salvador de Bahía: EDUFBA.
- Del Valle, D. (2019). “La persistencia de un derecho: Un recorrido por los posicionamientos políticos de y en torno a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996-2018”. En: Integración y conocimiento, 8(2), 112-124
- Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Siglo XXI.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Perfiles educativos, 27(107), 118-133.
- Ezcurra, A. M. (2011) Igualdad en educación Superior, Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina, UNTREF, Buenos Aires. Pp 21-52.
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, (12), 113-127.
- Fachelli, S., Molina Derteano, P. & Torrents, D. (2015). Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México. Revista de Educación y Derecho, UNAM. México.
- Graciano, O. (2008). Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina, 1918-1955. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- García de Fanelli, A. (2012), Abandono y rendimiento académico en las universidades nacionales argentinas: un análisis integrador de la producción científica. En XXX Internacional Congreso of the Latin American Studies Association (lasa).
- Giovine, M. y Antolín Soache, A (2020) “¿Universidades para todos? Entre la persistencia y la sustitución. Una investigación cuantitativa.” Coautoría con Ana Antolín Solache. En: Giovine, M y Antolín Solache, A. (2021) El estado de los instrumentos de reproducción universitarios en Córdoba-Argentina. Algunas condiciones estructurales del trabajo docente. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Educación Comparada. La transformación digital de la universidad, La Laguna, España.
- Jackson, M. (2013) “Introduction: how is inequality of educational opportunity generated? The case for primary and secondary effects” in Jackson, M. (Ed.). (2013). Determined to succeed?: performance versus choice in educational attainment. Stanford University Press.
- Jaramillo, A. (2018), La descolonización cultural. Un modelo de sustitución de importación de ideas. Ediciones UNLa. Lanús.
- Juarros, F, Levy, E y Faierman, F. (2017) La Universidad, los “herederos” y los históricamente excluidos. El aprendizaje del “oficio de estudiante universitario”

- En: Políticas inclusivas y fracaso escolar. Cervini, R. Colección PDG e-books. UNQ, Argentina. Pp 103 – 111.
- Juarros, F y Catino, M. (2010) “Debates y dilemas sobre el ingreso a la universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana” En: Martínez, S. Universidad y Democracia. Nuevos desafíos en el ingreso a la Universidad. Editorial UNCO. Neuquén. ISBN: 897-8372-67-9
- Juarros, F (2007) “¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las Políticas de admisión a la Universidad en el contexto de los países de la región”. En: Andamios. Revista de Investigación Social. N° 5. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. ISSN: 1890-0063
- Kisilevsky, M. (2002), Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Martínez García, J. S., & Molina Derteano, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers: revista de sociologia*, 104(2), 0279-303.
- Perrenoud, P. (1996) *La Construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pierella, M. P., Borgobello, A., Prados, M. L., & Brun, L. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia. *Revista Del IICE*, (51).
- Rama, C. (2006). “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. En: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005.
- Rebellato, J. (2009) “Conciencia de clase como proceso”, en: *Revista de Trabajo Social*, No 12, Montevideo.
- Reygadas, L. (2008). La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad. *Revista Anthropos*. Buenos Aires
- Rinesi, E. (2014). La universidad como derecho. *Política Universitaria*, 1 (1) 8-13. IEC-Conadu
- Tinto, V (2004). Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos, en Elichiry (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre la focalización y universalización*. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias.

APORTES PARA REPENSAR LAS PRÁCTICAS (DES) IGUALITARIAS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

María Adelaida Benvegnu
Universidad Nacional de Luján

Desde su misma convocatoria este encuentro ha demarcado el espacio para el debate sobre el ingreso, a partir de los posicionamientos político pedagógicos que se fueron construyendo como puntos de partida irrenunciables para pensar el derecho a la educación superior: el acceso irrestricto, el ingreso como un tramo inicial que comprende más que “atravesar la puerta”, la necesidad de trabajar para hacer a las universidades públicas habitables para aquellos sectores históricamente excluidos, y la necesidad de un compromiso político de las instituciones para promover, acompañar y sostener prácticas que hagan efectivo el Derecho a la Educación Superior.

En ese marco se encuadran las reflexiones que siguen.

Nuestra preocupación parte de reconocer que la ampliación del derecho al acceso producida en los últimos años -en particular debido a la extensión de la obligatoriedad a la escuela secundaria, y a la creación de nuevas universidades públicas en todas las regiones del país- no asegura por sí misma la posibilidad de sostener y concluir el recorrido formativo, sino que es necesario que quienes acceden tengan, además, oportunidad de producir los aprendizajes esperados. Si bien es claro que recorrer de manera efectiva ese camino de construcción de conocimientos depende en parte de las posibilidades de cada persona de comprometerse con el propio aprendizaje, las condiciones pedagógicas que podamos construir y ofrecer tienen una incidencia definitoria.

Las ideas que compartimos aquí tienen la intención de invitar a pensar en la capacidad de nuestras universidades para generar dichas condiciones, y en la necesidad de producir conocimiento pedagógico que oriente su construcción. Nos proponemos aportar a la reflexión acerca de cómo afrontar la desigualdad desde el punto de vista de la producción cognitiva, es decir, analizar si lo que hacemos dentro de la universidad vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorece o no la construcción de igualdad.

La primera idea que propongo pensar es en qué consiste la complejidad de la situación del ingreso, poniendo en primer plano el hecho de que el cambio hacia un nuevo nivel de enseñanza implica discontinuidad en las experiencias de aprendizaje (Terigi, 2020). No existe un pasaje armonioso o acompasado sino un salto, un desencuentro entre los modos de relacionarse con el saber instalados en la escuela secundaria y los que supone la universidad; con frecuencia los/las estudiantes quedan “desarmados” al no encontrar entre los

conocimientos, las estrategias y los hábitos ya construidos aquellos que les permitan enfrentar las nuevas exigencias del trabajo intelectual. Al intentar explicar este desfasaje la universidad suele ponerse a sí misma en el centro del análisis –dando por sentadas la legitimidad y adecuación de su propio posicionamiento- y medir esa distancia en términos de insuficiencias o deficiencias de los/las estudiantes con relación a las capacidades esperadas. Consecuentemente, el esfuerzo que se realiza -y se reclama- se orienta a “mejorar” los atributos o capacidades personales de los sujetos para saldar la brecha entre el estudiante real y el esperado (Ezcurra 2011), compensar el déficit, suplir las carencias para ayudarlos a adaptarse; habitualmente esos esfuerzos se traducen en propuestas iniciales como cursos o talleres “de nivelación” o “de adaptación” que tienen un sentido propedéutico y que suelen quedar desconectados de los tópicos y los aprendizajes que resultan sustantivos para la carrera.

Esta perspectiva pierde de vista que existen obstáculos y desfasajes producidos por las condiciones que genera la misma institución, en particular a través del modo de proponer y gestionar la enseñanza en las asignaturas del primer tramo de las carreras. Volver la mirada sobre sí misma para revisar en qué sentidos la enseñanza promueve en cada caso verdaderos aprendizajes, requiere por parte de la universidad un esfuerzo sostenido de reflexión pedagógica, disposición que, paradójicamente, no es suficientemente habitual en una institución que asume la formación como uno de sus sentidos constitutivos.

Para acercar la enseñanza al aprendizaje es preciso tomar en cuenta la perspectiva del estudiante y comprender mejor cuestiones como estas: ¿Qué sentidos construyen los/las estudiantes en relación con la discontinuidad de las experiencias de aprendizaje, en el pasaje entre el secundario y la universidad? ¿Qué componentes vinculados con el conocimiento tiene para ellos la experiencia de acercamiento a un nuevo tipo de relación con el saber? ¿Cómo se interpretan desde su perspectiva los avatares de la transición al nivel superior (re cursadas, intermitencias, alargamientos, postergaciones, abandonos)?. No nos referimos únicamente a las connotaciones afectivas de estos avatares sino a cómo está comprometida en ellos la relación con el conocimiento. Sabemos poco acerca de la discontinuidad desde este punto de vista; necesitamos estudiar más, producir más y mejor conocimiento pedagógico para comprender las cuestiones que se ponen en juego y elaborar propuestas que efectivamente colaboren con la formación. De lo contrario estaríamos frente a una especie de contradicción según la cual admitimos -y celebramos- la diversidad de la población estudiantil, pero la enfrentamos con condiciones pedagógicas que no la toman en cuenta; apostar a que el “ajuste” del comportamiento intelectual del estudiante se producirá únicamente como resultado de su esfuerzo, a partir de sus atributos y de sus recorridos previos opera como un mecanismo de selectividad.

No se trata de quitar importancia a la necesidad de revisar la calidad de la formación que ofrece el secundario, ni de menospreciar las acciones de acompañamiento a los procesos de incorporación intelectual y ciudadana a la vida universitaria (procesos de filiación que, de acuerdo con Coulon (1995) entendemos como constitutivos del oficio de estudiante); se trata de desnaturalizar las explicaciones lineales que cargan la balanza del lado de los/las estudiantes (aunque se hile fino al analizar el equipaje con que llegan), y considerar el peso de las condiciones que ofrece la propia universidad para favorecer la producción de una relación con el conocimiento que es de nuevo tipo.

La segunda idea que quiero compartir se relaciona con la formación como proceso de incorporación a una comunidad científica y profesional.

Formar parte de una comunidad científico disciplinar implica reconocer cuáles son los problemas que se intenta comprender y resolver, disponer de las categorías que permiten conceptualizarlos, distinguir los modos de producción y los criterios de validación de los conocimientos que permitirán explicarlos, conocer el sistema de ideas o conceptos que constituye y organiza el conocimiento disponible y las relaciones que se establecen con los sistemas conceptuales de otros campos, seguir los debates y controversias vigentes en cada época y participar de ellos, disponer de un lenguaje específico para elaborar, comunicar y comprender las ideas que circulan dentro del campo disciplinar y profesional. Esas prácticas –entre otras- constituyen la identidad profesional en cada campo, y su construcción es producto del recorrido formativo desde el inicio de la carrera.

Pensar de qué modos y con qué estrategias se avanza hacia la construcción de esa identidad es responsabilidad de la universidad como institución, supone asumir la formación como problema organizador. “Supone un esfuerzo, un pensamiento y un accionar institucionales orientados a la formación de los estudiantes en las carreras de grado” (Cannellotto 2020: 219). Señalamos al menos dos consideraciones, derivadas de este posicionamiento. Por un lado, la preocupación por la enseñanza no es únicamente una cuestión didáctica, es decir, no se restringe a un asunto “doméstico” (Terigi,2020) que deba o pueda ser resuelto en la intimidad de las decisiones que se toman dentro de las asignaturas y las -imprescindibles- discusiones de los equipos que llevan a ellas; se trata centralmente de asumir la construcción del conocimiento propio de cada campo como un problema genuino que debe ser discutido colectivamente, para comprender en qué consiste el desafío de su apropiación por los/las estudiantes y de qué modos se podrá hacerlos progresar a lo largo de su formación. Por otro lado, esta mirada en perspectiva centrada en la preocupación por la construcción del conocimiento incluye el tramo del ingreso como parte constitutiva del proceso formativo, no como algo separado que “prepara para después”. En este sentido, es central considerar que una

comunidad científica o profesional es también una comunidad discursiva, es decir que comparte un conjunto de prácticas del lenguaje vinculadas a las actividades que se desarrollan en ese campo, y que solo pueden ser aprendidas a través de la participación activa en los intercambios propios de ese ámbito: no existe una actividad neutra o abstracta de lectura o de escritura sino construcciones sociales, actividades socialmente definidas en cada disciplina del saber y en cada comunidad. Entonces no se trata sólo de desarrollar los procesos cognitivos involucrados en la lectura y la escritura como si pudieran considerarse logros en sí mismos, sino fundamentalmente de adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. “Los profesores no somos conscientes de que hallar en los textos científicos y académicos las distintas posturas, los argumentos para sostenerlas, los contraargumentos, las relaciones con otros textos, las consecuencias no inmediatas de lo que se afirma, etc., no es precisamente encontrarlas ya dadas, sino buscarlas. Y esa búsqueda exige, por parte de quien lee, operar sobre el texto con determinadas categorías de análisis, categorías que provienen de, y caracterizan a, una determinada comunidad lectora” (Carlino, 2003: 19). Quienes ya pertenecemos a esas comunidades perdemos de vista en qué consiste la distancia que nos separa de la posición frente al conocimiento que las/los nuevos universitarios tienen construida; nuevamente corremos el riesgo de que esa asimetría, inherente a la situación formativa, funcione como una instancia de selección porque se omite lo desconocido, o se da por saldado, o se deja a la suerte de las posibilidades individuales de los alumnos. Insistimos en advertir contra la tentación de depositar la responsabilidad por esta construcción en dispositivos previos y ad hoc que se mantienen en la periferia del trabajo con el conocimiento específico, y en la necesidad de producir más y más profundo conocimiento pedagógico que nos ayude a comprender las características de esa asimetría en cada espacio disciplinar para pensar cómo favorecer la conquista paulatina de una nueva relación con el conocimiento.

Para cerrar provisoriamente esta segunda idea hacemos nuestra la pregunta de María Laura Galaburri (2009: 46) cuando reflexiona sobre las posibilidades concretas de asumir el trabajo formativo como la incorporación de las/los estudiantes a una comunidad: “La pregunta que nos hacemos a partir de nuestra experiencia tiene que ver con la postura del profesor frente a la comunidad disciplinar, es decir, si acepta concebirse a sí mismo como representante de esa comunidad, si es capaz de constituir en objeto de enseñanza los problemas que esa comunidad ha identificado como propios y que, a la vez, se relacionan con la formación del profesional que la carrera ha de formar.”

La tercera idea se inscribe en la condición ya enunciada de asumir la formación como eje organizador de la universidad, y tiene que ver con la necesidad de revisar algunas pautas tradicionales de su funcionamiento que afectan a la enseñanza de distintas maneras, por ejemplo en la organización del plan de estudios, en la gestión del avance de la carrera, en el tratamiento de los

contenidos, en el régimen académico, entre otros. Pondremos el foco en la relevancia de los contenidos que forman parte de los programas de enseñanza de las primeras asignaturas y en la importancia de revisar los criterios con que se seleccionan y se organizan para su enseñanza. Por otra parte señalaremos la imprescindible revisión de la tradición transmisiva de la enseñanza universitaria.

El primer asunto consiste en reconsiderar, a partir de la mirada en perspectiva que sostenemos, cuáles de los conocimientos que proponemos para las primeras experiencias de aprendizaje universitario son efectivamente pertinentes y formativos para la incorporación paulatina de las/los estudiantes a la comunidad de referencia. No estamos pensando en términos de utilidad, es decir si dichos conocimientos son o no útiles para una práctica o un grupo de prácticas determinadas, sino cuáles resultan potentes como herramientas del pensamiento en cada disciplina, porque permiten relacionar y producir nuevas ideas, avanzar en comprender y resolver los problemas propios del campo, contrastar alternativas, ponerlas a prueba. Al seleccionar y organizar los contenidos a enseñar sería importante tomar en cuenta en qué sentidos resultan pertinentes para el abordaje de los problemas que se propone estudiar y qué recorridos será posible plantear a los/las estudiantes recién llegados. Tomar en cuenta la pertinencia de los contenidos en función de los problemas o cuestiones a estudiar ofrece también un criterio útil para evitar destinar esfuerzos cognitivos (ciertamente costosos para los/las ingresantes) en cuestiones poco productivas desde el punto de vista formativo. No se trata de “negociar a la baja” para hacer una entrada menos compleja –que corre el riesgo de derivar en un empobrecimiento de la formación al despojarla de construcciones sustantivas- sino de preguntarnos cómo proponer un recorrido que ayude a los estudiantes a comenzar a edificar la red de conocimientos, reglas y maneras de proceder propias de la comunidad de la que eligieron formar parte. Planificar el avance hacia problemas significativos que permitan un pensamiento progresivamente más complejo.

En este punto es también importante dejar constancia del debate pendiente acerca de las competencias como modelo organizativo curricular, como enfoque para la enseñanza universitaria, y como objeto de enseñanza y aprendizaje. Aunque no lo analizaremos aquí, subrayamos la necesidad de estudiar en profundidad y discutir colectivamente las propuestas centradas en esta idea –y que muchas universidades ya adoptaron para sus carreras- para establecer con claridad cuál es el espacio y la importancia que se otorga en ellas a la construcción de los conocimientos complejos.

En relación con la segunda cuestión anunciada, entendemos que la enseñanza universitaria se apoya tradicionalmente en una idea transmisiva de la enseñanza que no toma en cuenta que “la posibilidad de transformar las ideas de los estudiantes para que entren en contacto con las ideas de la disciplina radica en la

oportunidad que tengan los estudiantes de incorporarlas en la discusión en el aula” (Sadovsky 2020). Esa postura conlleva un modo de entender la construcción de conocimientos que requiere ser revisada.

Paradójicamente la universidad, siendo una institución que asume la producción de conocimientos como uno de sus propósitos constitutivos, no abunda en debates acerca de la postura epistemológica que interesa comunicar a través de la enseñanza. Esto se manifiesta, por ejemplo, en los proyectos de formación (los planes de estudio) de algunas carreras, en los que la reflexión epistemológica fue quedando encerrada en una asignatura, habitualmente desvinculada de la problemática propia del objeto específico. En otros casos, las sucesivas reformas curriculares fueron arrinconando las materias “humanísticas” a espacios cada vez más reducidos o periféricos (por ejemplo cursos optativos) o hasta quitarlas del plan. Las asignaturas específicas, por otro lado, no suelen incluir contenidos o propuestas que ayuden a construir epistemológicamente el objeto: los problemas para los cuales fue necesaria su formulación, los contextos en los que fue posible pensarlos, las transformaciones que el objeto fue atravesando a lo largo de su existencia, su potencia para resolver dichos problemas, explicar fenómenos, etc. Aunque lo consideramos un argumento falaz, enmarcado en la perspectiva utilitaria que ya comentamos, hay quienes sostienen que el ejercicio de las profesiones no requiere de manera cotidiana esta clase de reflexiones. Por el contrario, su ausencia tiene consecuencias sobre la enseñanza. Arrancado de los procesos sociales e históricos que enmarcan la vida y la existencia de los objetos que convertimos en contenidos de enseñanza, el conocimiento que enseñamos asume la forma de un “modelo terminado”, algo dado, una unidad sellada que solo puede ser tomada y pasada de unas manos a otras sin transformaciones. El papel del estudiante queda condenado a una recepción pasiva. Los esfuerzos por construir una comprensión –esto es, una versión propia, significativa, aproximada- dependen exclusivamente de las posibilidades del sujeto. He aquí un nuevo mecanismo de selección.

La enseñanza entendida como la simple y lineal transmisión de conocimientos comunica una relación de ajenidad con el objeto, una separación tajante entre el objeto y el sujeto que está tratando de comprenderlo, una escisión entre el qué y el cómo. Considerar a los sujetos –estudiantes y docentes- como productores de conocimiento (y no como comunicadores neutros o receptores pasivos de verdades o afirmaciones acabadas) supone una redistribución de los lugares en la relación didáctica y de la responsabilidad por la comprensión. En este sentido, poner en debate la tradición transmisiva supone actualizar en el espacio universitario la discusión sobre la naturaleza del conocimiento, y resulta insoslayable al pensar en la formación. Hablamos de un asunto que involucra la enseñanza, pero que no se limita al espacio cerrado del aula sino que requiere -nuevamente- de un compromiso institucional que atienda a la especificidad de cada área.

Para intentar un cierre

He compartido algunas ideas generales para postular que pensar en la universidad como un espacio habitable para los estudiantes implica preocuparnos por generar condiciones pedagógicas que los ayuden a construir una nueva relación con el conocimiento. Esto implica poner en primer plano la propuesta de formación, no solamente como asunto de cada profesor y profesora al pensar sus clases, sino como una preocupación genuinamente institucional; la institución debe asumir el debate acerca de problemas vinculados con la enseñanza que van más allá del trabajo didáctico de cada docente. Volver a mirar las prácticas, no como un esfuerzo limitado a instrumentar a los estudiantes -de manera propedéutica- durante los primeros momentos de la carrera sino como un requerimiento para toda la propuesta formativa. Es claro que además del ejercicio reflexivo y la discusión colectiva, es necesario asegurar algunas condiciones que dependen de decisiones político académicas concretas y contundentes como fortalecer la composición de los equipos del primer tramos de las carreras (en cantidad de integrantes y en su formación pedagógica), revisar los recorridos posibles que se ofrecen a los/las estudiantes, generar espacios institucionales sistemáticos para el debate acerca de los problemas de la formación, entre muchas otras cuestiones.

Referencias bibliográficas

Cannellotto Adrián (2020) “Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia” en Dussel, Pulfer, Ferrante (comp.) En: Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPe Editorial Universitaria.

Carlino Paula (2003) “Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. Revista Uni-Pluri/versidad. Vol.3 N°2. Universidad de Antioquía. Colombia

Coulon, A. (1995) Etnometodología y educación. Buenos Aires. Paidós.

Ezcurra, A. M. (2011) “Abandono estudiantil en Educación Superior. Hipótesis y conceptos”. En: Gluz, N. (Ed.) Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. Los Polvorines: UNGS.

Galaburri, M. L., Longhi, A., & Greco, D. (2009). La formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. *Lectura y vida*, 30(1), 44-54.

Terigi, F. (2020) “El acceso al nivel superior como transición educativa.”

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

https://youtu.be/QqH_SMEpqUQ

Sadovsky Patricia (2020) Entrevista en Revista Ib. Disponible en:

<http://formacionib.org/noticias/?Patricia-Sadovsky-A-esta-altura-estoy-convencida-de-que-concebir-la-docencia>

**¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS EN TORNO AL ACCESO
Y HABITABILIDAD AL NIVEL SUPERIOR UNIVERSITARIO
EN LOS TIEMPOS ACTUALES?**

Ana María Corti
Universidad Nacional de San Luis

Centraremos el análisis en el desafío de considerar el ingreso a la universidad, como un proceso continuo, que se garantiza en condiciones de habitabilidad, siendo la capacidad de hospitalidad inestable en los actuales contextos, en donde la pandemia reconfiguró todos los escenarios y se requirió gestionar un cambio imprevisto.

Tratar el ingreso no como un dispositivo, “curso de ingreso”, sino como un proceso que articula formas de inclusión social y garantiza el derecho a la educación, otorga al mismo, capacidad para habilitar la inducción a la ciudadanía universitaria

El ingreso como proceso, incluye analizar estructuras y estilos que posibilitan u obstruyen la habitabilidad otorgando posibilidad de inclusión al aprendizaje, que funciona por medio de lo que denominamos *habitabilidad de aprendizaje, que es mucho más que dar permiso a entrar al espacio.*

De este modo, no es el ingreso, tomado como sinónimo de entrada, lo que se constituye en un imperativo contemporáneo, sino la *inclusión por habitabilidad de aprendizaje y permanencia que otorga valor a la trayectoria y a la formación como derecho de todos.*

Alumbrar la política de ingreso desde el concepto de habitabilidad, posibilita plantear distintos planos y diferenciar claramente, la enunciación formal de la política, de la ejecución que da concreción fáctica a la misma.

El plano que inicia la gestión política de la habitabilidad, tiene que ser con las condiciones de acceso. Remite al ámbito de la calidad del espacio en el que una persona habita, y en ese sentido garantizar condiciones de accesibilidad física, infraestructura, equipamiento; accesibilidad académica y accesibilidad comunicacional. El otro plano, no menos importante, hace referencia a la satisfacción de las personas en un determinado escenario o grupo de escenarios. La habitabilidad desde esta última perspectiva es entendida como “la capacidad de los espacios construidos para satisfacer las necesidades objetivas y subjetivas de los individuos y grupos”, es decir, involucra las esferas psíquicas y sociales de la existencia estable que podría equipararse a las cualidades ambientales que permiten el sano desarrollo físico, biológico, psicológico y social de la persona (Castro, 1999)

En este sentido, qué tan adecuado resulta el habitar a las necesidades, condiciones, características de los diversos que la habitan? Cómo se desarrolla la dinámica de esta relación en condiciones de cambios abruptos como los que estamos viviendo a partir del distanciamiento social derivado de la pandemia?

Responder a ello, se podría corresponder con el concepto de hospitalidad restringida y hospitalidad incondicional que desarrolla Derrida (2008) quien explicita la tensión entre el imperativo ético de dar acogida a todos y por ende garantizar la hospitalidad y la institucionalización de ello, que requiere hacerlo en un marco de normas, leyes, que otorguen a esa hospitalidad una regulación y por ende limitan las condiciones.

En el contexto actual, las circunstancias de distanciamiento social, resignificaron las prácticas institucionales, sobre todo, la forma de hacer docencia y de habitar los espacios lo que posibilitó develar rutinas y desnaturalizar muchas costumbres didácticas

A partir del distanciamiento social, las aulas quedaron deshabitadas y se modificaron las prácticas docentes con lo cual los clivajes que ya venían ocurriendo en las aulas se desocultaron y fueron puestos en cuestión.

Los estudiantes, sobre todo, recuperaron capacidad instituyente a partir de esta reconfiguración de la práctica académica para demandar sobre modelos de evaluación, tratamiento del tiempo en las cursadas y planes de estudio; la garantía del derecho a estudiar se vinculó con demandar estrategias que consideraran la no presencialidad en el aula y la flexibilidad horaria ante condiciones de trabajo, crianza de hijos, aspectos socio-económicos y derecho a seguir sus estudios. Se demandó espacios y horarios flexibles como garante de acceso.

Por otra parte, la comunidad docente, al ver fuertemente modificada su encuadre laboral, reclamó condiciones laborales adecuadas, equipamiento, conectividad y sobre las desigualdades sexogenéricas que la pandemia expuso, propias del patriarcado al combinar trabajo doméstico y profesional y visualizar de forma extrema las sobrecargas derivadas de las funciones de tutela y cuidado.

Se evidenció con toda crudeza las diversas condiciones que encierra la categoría “estudiante” y “docente” y las diversas modalidades que encierra la categoría “clase presencial”, así como “evaluación” y tantas otras categorías que pudieron ser reconocidas en su diversidad al perder el espacio y la modalidad tradicional, capacidad para simular homogeneidad para las diversas condiciones de quienes las habitaban.

También se evidenció, un relato casi romántico de reivindicación de los escenarios anteriores, que ocultaba las dificultades que la presencialidad ya mostraba en cuanto a la hospitalidad de las aulas, retención, carencia de espacios, masividad, etc.

Los cambios de condiciones fueron sin duda detonantes para poner en debate la relación entre la docencia, las modalidades en que se ejerce, los dispositivos áulicos y la dinámica entre enseñar y aprender según las condiciones en las cuales se habita el espacio.

En este sentido, el cambio, operó como un dinamizador que favoreció el ejercicio de reflexión sobre la función académica de la universidad y puso en tensión las prescripciones que operan tanto en sus dinámicas instituidas como instituyentes y al hacerlo en las identidades y adscripciones que los sujetos tienen producto de sus historias y trayectorias

Al decir de Remedi (2004) intervenir sobre prácticas es trabajar sobre un doble movimiento, sea que intervengamos el aula, el currículum, la gestión institucional, siempre estamos trabajando sobre un proceso que está instituido y un proceso que es instituyente, en el medio, el proceso de intervención.

En ese sentido, modificar una práctica al nivel del aula, implicó tener en cuenta que ella, no era una práctica aislada sino que remitía a “comunidades de filiación”, y por ende, definía “prácticas y haceres de los sujetos con “significados de experiencia”

En ese sentido, algunos de los aspectos que se evidenciaron como limitantes del cambio, por la permanencia que tenían en las prácticas y en los significados otorgados, fueron:

1. Algunas prácticas en condiciones de habitabilidad del espacio académico universitario centradas en homogeneizar: espacios, metodologías, uso de tiempo, modalidades de enseñanza, planes de estudio
2. La presencialidad en el aula, como supuesto garantizador de control de los aprendizajes, de enriquecimiento del vínculo con los estudiantes y de aprendizaje activo.
3. Prácticas de ingreso centradas en el mero acceso, con estrategias de inducción al oficio universitario muy reducido. Para los ingresantes, y para quienes aún no tienen filiación ni han adquirido el oficio de estudiante, el desconcierto al no poder identificar los instituidos que regulan las prácticas siempre constituyó una limitante para la habitabilidad y la retención. Ello se vio acrecentado al no contar con el acercamiento para garantizar filiación, con consecuencias en la retención y en el progreso de las trayectorias.

Esta limitante, según Pierella (2014) se fundamenta en que el pasaje desde una situación inicial de incertidumbre y alienación hacia el logro de una afiliación institucional e intelectual está relacionada con haber podido sortear la dimensión de desconocimiento que la institución universitaria representa para el ingresante y con sentirse reconocidos por otros en ese nuevo espacio simbólico, lo que otorga pertenencia y carácter a la filiación

4. Prácticas docentes asentadas en una cultura muy tradicional y estable resistieron al cambio. Ante los cambios en el hábitat abruptos y las condiciones inestables se alteró la uniformidad de espacios, métodos, tiempos, modalidades de enseñanza y de aprendizaje dando incerteza y generando un ambiente de tensión

En ese contexto se ha hecho imperioso considerar:

- 1- Que los cambios ocurridos a partir del año 2020 han problematizado la función académica, produciendo intervenciones disruptivas en las prácticas, tradiciones y culturas internas
- 2- Que la cuestión del ingreso, la formación y permanencia en los primeros años en la universidad son motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica.
- 3- Intervenir sobre ellas es crucial, por la capacidad determinante que tiene para acortar la brecha que separa, el marco instituido que garantiza el ingreso formal, con cierta incapacidad operativa para plasmarlo en políticas activas que garanticen la inclusión de todos estudiantes que tienen aspiraciones para ingresar a la universidad y que requieren ser hospedados mediante estrategias diversas que posibiliten la habitabilidad del espacio con criterio inclusivo
- 4- La obligatoriedad de la educación secundaria, la consecuente masificación del nivel superior, el propósito de garantizar el libre ingreso a las universidades nacionales, las nominaciones referidas a las trayectorias estudiantiles, el acceso, el abandono, la permanencia, el egreso todas aluden a la inclusión universitaria y universalización del derecho a la educación, convirtiéndose en categorías centrales que debieran ser planos de intervención tanto en lo instituido, estatutos, leyes, decretos, normativas, como del plano instituyente mediante reflexión profunda para adecuar prácticas, significados de existencia y aspectos identitarios en los cuales se han ido consolidando las formas cristalizadas del hacer académico.
- 5- Las cifras de desgranamiento, la duración prolongada de los estudios, la baja retentividad de los primeros años, las mallas curriculares, deben constituir ejes de intervención.

Las formas históricas de apropiación del territorio por los diferentes grupos socioeconómicos y la capacidad de sostener su inclusión a lo largo del tiempo y *habitar* los espacios muestran que ingresar no ha garantizado una dinámica de permanencia. Eso ha ahondado segmentos de exclusión derivadas de la inadecuación entre modelos y encuadres del trabajo académico y requerimientos y condiciones de los estudiantes, que si no se modifican desde políticas activas, se profundizarán en el futuro dado los cambios que se han operado en el contexto y la heterogeneidad de condiciones que afectan la universalización del derecho

6- Mantener esquemas dualistas donde individuo/ entorno, se entiendan como entidades separadas no ayuda a pensar con pertinencia el momento. Habitar y sujetos han cambiado y por ende la flexibilidad y ajuste debe ser mutuo. Tanto se requiere de cambios en las condiciones académicas como se requiere acomodaciones en los sujetos. La habitabilidad es una condición sistémica que requiere entender la dinámica y ajuste mutuo, donde el ambiente y los sujetos logran ajuste continuo en forma holística, para garantizar condiciones inclusivas.

Prácticas y políticas pensadas desde esquemas tradicionales que operan desde el “perfil estudiantil y docente ” histórico sin incorporar las nuevas condiciones de existencia de los actores que hoy habitan el espacio institucional requieren ser analizadas.

Algunas acciones de intervención institucional que se han realizado en la UNSL desde 2020 a la fecha para contribuir al cambio requerido:

1.- Diagnóstico de las poblaciones estudiantiles y docentes. Contar con información censal para conocer a nuestro estudiantado e identificar, según sus percepciones, los problemas académicos evidenciados, ha sido prioritario. El censo que desde 2020 se realiza a todos los estudiantes de la UNSL permitió consultar a más de 11.000 estudiantes cada año y analizar la percepción sobre la vida institucional y académica, ofreciendo un universo de respuestas relevante, para diagnosticar la forma en que perciben la propuesta institucional según sus condiciones personales.

De igual forma vía Facultades se monitoreó la condición docente para analizar los cambios en las condiciones de trabajo, las dificultades consecuentes y adoptar estrategias de adecuación para garantizar el desarrollo de la actividad académica.

2.- Articulación con escuelas secundarias y sistema de educación superior de la Provincia de San Luis. Esta estrategia apuntó a potenciar la sinergia entre el sistema de educación superior de la Pcia de San Luis (universidades y colegios terciarios tanto nacionales, provinciales como privados) y las escuelas del sistema educativo provincial.

Dichas acciones realizadas en el marco de la RedUIP constituyen un trabajo en RED que propicia acuerdos académicos para favorecer el ingreso y la capacidad retentiva del sistema. En este marco, se ha definido un plan de acción colaborativo, conformando comisiones interinstitucionales para la planificación y gestión conjunta con las escuelas secundarias tendientes a favorecer la articulación entre tercer ciclo de la secundaria e ingreso al nivel superior.

Esta articulación de las instituciones desafía la tradición instaurada en materia de política de ingreso del nivel superior, y también del tramo de egreso del nivel secundario. Ergo, requiere pensar el espacio educativo como una trama

articulada y los niveles como partes constitutivas de un todo que garantiza el tránsito de los estudiantes con la continuidad que otorga el trabajo en los contenidos y da condiciones de gestión integral con impacto en ambos niveles. En esta dirección la UNSL ha formado parte de los equipos que han tenido a su cargo la elaboración de los contenidos curriculares de todos los niveles educativos del sistema provincial.

El carácter de RED posibilita también, un cambio en la estrategia institucional, ya que desafía a integrar culturas y modalidades, habilitando espacios de trabajo que incorporen la diversidad del conjunto con una mirada más amplia del territorio, de los destinatarios y los requerimientos que se deben adoptar para producir las mejoras en el pasaje de un nivel a otro.

3. Acompañamiento a las trayectorias. Esta estrategia apunta a acompañar con un sistema de tutorías y de orientación vocacional ocupacional, desde el inicio, las necesidades reales de los estudiantes, facilitando la transición entre la educación media y la superior, con programas vocacionales, de apoyo y de nivelación, a través de rediseños curriculares y en el acompañamiento a los estudiantes que presentan dificultades en los dos primeros años de estudios, así como de los egresables en su proceso de tesis. El Programa de Seguimiento a las trayectorias, el Programa de ingreso permanencia y egreso y el Programa Orientación Vocacional Ocupacional desarrollan acciones para garantizar la habitabilidad del aprendizaje y ello tiene, entre otros planos de gestión, lograr centralidad en el dominio del lenguaje oral y escrito para acceder al trabajo académico. Esto que parece elemental, no lo, según la evidencia que se viene registrando desde hace varios años, de falta de competencia lectora y escrita en las poblaciones ingresantes que dificultan la permanencia en los primeros años de vida universitaria.

6. Trabajo articulado entre el sector académico y las comisiones específicas para garantizar acciones permanentes de accesibilidad e inclusión. Las políticas de ingreso deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, discriminación y todas las formas de intolerancia que aún están vigentes en las prácticas institucionales de forma velada. Es imperativo que las políticas institucionales garanticen no sólo los derechos de todos los grupos de población frecuentemente discriminados respecto a referentes de género, raza, etnicidad, religión, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad /capacidades especiales y situaciones de desplazamiento forzado. Desde la Secretaría académica se ha venido trabajando en estas acciones para que dejen de ser discontinuas, centradas en voluntades disponibles, con contrataciones temporales o realizadas por extensión, sin apoyo y sostén institucional. Se debe otorgar financiamiento que hagan posible están acciones para hacer tangible en los rubros presupuestarios la asignación de las condiciones en cargos, tecnología, condiciones edilicias, etc.

En el Plan de Desarrollo Institucional de la Secretaría Académica período 2019/2022 se han definido acciones con metas e indicadores de accesibilidad, ingreso y permanencia, con el fin de dar factibilidad a la política y desprender las acciones de las eventuales aportes personales/ individuales que pudieran darse en la coyuntura y hacer estable la política en el corto y mediano plazo

Concluyendo

Unido a la idea de democratización del ingreso universitario y en el marco del contexto actual, la nueva habitabilidad, remite a la creación de otras formas de espacios y modos que incluyan, en condiciones de hospedar, la diversidad de colectivos que habitan la universidad. Esta intervención como toda práctica reflexiva y situada, requiere del compromiso y responsabilidad de todos, para que el ejercicio instituyente del cambio habilite los debates plurales y necesarios sobre las formas instituidas.

Esa posibilidad ocurrirá, si se logra mantener la impronta de cambio que habilitó la pandemia y se resuelve dar solución a los problemas que la función académica presenta en el ingreso y en general.

La definición política sobre “la educación universitaria” sobre ‘qué ingreso es el adecuado’ es en definitiva sobre ‘qué sociedad queremos”

Unesco, en la Agenda de Educación 2030, explicita que este objetivo es “garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Y la define en términos de la gratuidad, equidad, la calidad, el aprendizaje pertinente y efectivo, la accesibilidad, la empleabilidad, la igualdad de género, el reconocimiento a la diferencia, el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos para promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Esta meta, sin embargo, sólo se podrá operativizar con prácticas instituyentes de cada uno de los actores institucionales, garantizando a través de sus acciones e intervenciones adecuadas, el acceso, la inclusión, la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación superior, sea a distancia , presencial o bimodal, con diseños curriculares renovados y flexibles, que hospeden con universalidad de derecho a la educación.

BIBLIOGRAFIA

Agenda de Educación 2030 de la UNESCO

Castro, M. E. (1999). Habitabilidad, medio ambiente y ciudad. II Congreso Latinoamericano: El habitar. Una orientación para la investigación proyectual. México: Universidad Autónoma Metropolitana. En: Landázuri Ortiz, A. y Mercado Doménech, S. (2004). Algunos factores físicos y psicológicos

relacionados con la habitabilidad interna de la vivienda. Medio Ambiente y Comportamiento Humano. México: Resma.

Derrida, J (2008) La Hospitalidad. 3er ed Ediciones de la Flor. Buenos Aires Argentina

Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60, 51-62

DIALOGANDO SOBRE GESTIONAR LA HABITABILIDAD

María Inés Peralta
Universidad Nacional de Córdoba

Nos pidieron una presentación personal... Una trayectoria desde la que hablo... Soy docente universitario, pero me fui haciendo docente al andar... no tengo formación docente en sentido estricto del término. Sí me siento educadora y tiendo, me doy cuenta una vez hecha la acción, a referenciar me en “maestras/os”...

María Saleme, sus ideas, su forma de hablar, su mirada... La conocí cuando ella era decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, cuando habíamos recuperado la democracia en la Universidad. Y tengo el enorme placer de tener una cartilla de educación popular, de trabajo con niños/as en barrios populares, prologado por ella. Es un tesoro eso para mí.

Y también han sido experiencias “acariciables” las que tuve con dos queridas mujeres que fueron homenajeadas en este Encuentro. Con Rosario, a fines de los 90, en las Reformas de los planes de estudio de las carreras de Trabajo Social, con nuestra Federación de Unidades Académicas de Trabajo Social. Con Graciela, en los ingresos a la UNC, articulando con carreras de Sociales y Humanas, priorizando el eje de los DDHH en los ingresos de nuestros estudiantes, y ahora, desde hace dos años, aportándonos su saber y su sentir en nuestro programa de Ingreso a Sociales.

Y también hablo como Decana de una Facultad hoy, y que viene siendo decana desde el 2018: apenas asumimos vivimos el conflicto presupuestario en las UUPP, las tomas de facultades y Universidades, y luego, vino la pandemia. Además somos una Facultad joven, que nació junto con dos carreras nuevas (Sociología y Ciencia Política), pero sin el presupuesto correspondiente para ello. Nació con la convicción de la necesidad de una Ciencias Sociales Críticas y con una disposición de toda la comunidad educativa sobre que éramos necesarias en la UNC y en Córdoba. Pero echadas a andar las instituciones tienen momentos, edades, etapas, situaciones... y en cada uno/a de ellos hay cuestiones diferentes a resolver.

Gestionar la habitabilidad en educación superior: apuestas políticas

Qué significa la habitabilidad? Cuando logramos habitar algo, nos quedamos allí, o mejor dicho: ese espacio y tiempo queda habitando en nosotrxs para siempre... eso esconde en definitiva la idea de habitar...

Recordé la pregunta de Agnes Heller... **¿Dónde nos sentimos en casa?** Cuál es la experiencia que nos hace sentir en casa? O recordé a una querida profesora compañera de la Escuela de Trabajo Social, docente de 1° año igual que yo que decía: Cómo darles con un **abrazo pedagógico** a nuestrxs ingresantes? O a nuestrxs estudiantes de cada año al iniciar el 2°, el 3°, el 4° o el 5° año? Cómo terminar cada año o cada ciclo también con un abrazo, sintiéndonos abrazados/as.

Me parece que de eso se trata la habitabilidad...

En cada uno de esos momentos de encuentro, de momentos, nos tenemos que sentir abrazadxs.... Pero claro, nos podemos abrazar por alegría, por festejo, por curiosidad... pero también nos podemos abrazar frente al llanto, al miedo, a la angustia..

Cuando estudiamos, enseñamos, trabajamos, aprendemos, damos cuenta, evaluamos estamos tomando decisiones... estamos condenados a decidir. Y hacer eso en momentos de incertidumbre es muy complejo: tenemos miedo, nos enojamos.. .y abordar/resolver eso es gestionar la habitabilidad.

Yo repito (y me repito) que gestionar es resolver problemas, es trabajar con el conflicto, cabalgar sobre tensiones, pero conflictos y tensiones son vividas como desafíos cuando tenemos claro el proyecto: para poder gestionar, esto es resolver problemas, nos tiene que movilizar la utopía (hablo de la utopía que moviliza, no de la acepción el término. Aquí me remito a mi maestro Alberto Parisí *“la utopía básica de toda interacción vincular (micro o macro) que apunte a la libertad, la autonomía, la capacidad de iniciativa y, a la vez, la comunión, la solidaridad y el amor. Esta utopía central, positiva e indeclinable, permanentemente debe confrontar con las contradicciones y conflictos; el secreto de concreción [es decir, que avancemos en el sentido de esta utopía] radicaría en la simultánea capacidad de superación-resignificación de las contradicciones y conflictos, por una parte; y por otra, en la fuerza articuladora que desde allí se generara para fortalecer la unidad en las diferencias potenciadas”*.

O sea, ninguna sociedad (o mundo vincular) logra la reconciliación total consigo misma, pero sí puede trabajar y trabaja en forma permanente para disminuir su grado de conflictualidad ya que la construcción de los **mundos vinculares críticos, los acuerdos, articulaciones y consensos nunca son un dato a priori**

sino, siempre, es el producto de una praxis colectiva, crítica e histórica; en síntesis, tienden a ser resultados y no punto de partida.

Desde esta concepción sobre la habitabilidad y la gestión pienso las apuestas políticas (que no es otra cosa que tomar decisiones: en una universidad, en una facultad, en una cátedra, en el aula, no?) Cada decisión es una apuesta política si pensamos en esto que les acabo de traer de Parísí.

Cuáles puntos me parece que puedo resaltar del momento que estamos viviendo?

1- Vivimos en una época de “Primacía del sujeto por sobre las instituciones”, esto me dijo otra maestra para mí, Lucía Garay, en un intercambio hace ya muchos años, hablando de derechos de la niñez e instituciones escolares.

Las instituciones son interpeladas, muchas veces más allá de sus políticas, desde las reivindicaciones individuales que no encuentran respuestas. Pero las decisiones políticas se ponen en tensión entre sí); la política implica la capacidad de hacer dialogar las reivindicaciones (hasta demandas en tanto sumatoria de demandas individuales... esto no es la política que politiza las prácticas y pone en debate a la institución.... Para cambiar la institución hace falta que la valoremos... Y para que la valoremos hace falta que la experiencia vital sea placentera, acogedora. Sea un “abrazo pedagógico” Volver a la presencialidad es volver a encontrarnos, a mirarnos a los ojos... volver a enseñar, trabajar y estudiar en la Facultad. Habitar el territorio de la universidad es recuperar la vida universitaria plena...Volvemos a encontrarnos, volvemos a habitar nuestros espacios.

2-Asumir la gestión es asumir la cara de la institución: es poner el cuerpo para que allí llegue el conflicto. Nos llega y nos sacude, nos impacta y nos interpela. Cómo responder? Hay que desarrollar la capacidad de escucha, de comprensión de la otredad, para darle cabida en el marco de las mejores normas y encuadres posibles de respeto por los DDHH. Tenemos la atribución de tomar decisiones que impactan e la vida de otros/as, y para ello no encuentro otro paradigma y criterio de análisis y de toma de decisiones mejor.

Esto Implica una tarea intensa, densa, para quienes están asumiendo responsabilidades de gestión, porque tenemos que comprender lo que nos reclama, nos pide, necesita cada sujeto, sabiendo que nuestras decisiones afectan a otros/as: en el aula, al evaluar, al decidir un criterio contractual, al flexibilizar correlatividades por las condiciones de cursada, en la conflictividad de criterios sobre derechos estudiantiles y calidad académica de la formación, etc. etc. ejemplos miles.

3- Esta conflictividad es permanente en una institución cogobernada. Qué gran revolución fue la Reforma Universitaria... y los posteriores avances... el cogobierno es la mejor herramienta para llegar a las mejores decisiones viables en cada momento... Y como una vez tomadas esas mejores decisiones, tenemos la autonomía de volver a revisarlas... el debate permanente... los distintos colectivos que la conforman, de acuerdo a la posición que ocupan, aportan sus miradas, preocupaciones y propuestas para hacer de ésta una institución democrática

Las limitaciones de las dinámicas institucionales, culturas y malestares. Las definiciones normativas, la ecuanimidad, los criterios institucionales a rajatabla, porque cada sujeto espera de las instituciones una respuesta a su singularidad. Y la tarea de las instituciones es crear criterios ecuanímenes, respetuosos de los derechos de todxs. De modo tal que lo común sea el marco desde el cual cada uno/a espere ver hechos realidad sus derechos.

4- La configuración de lo colectivo: construcción de redes, pero además la noción de lo colectivo en cada decisión, análisis de la situación, normas institucionales, las discusiones sobre proyectos que revierten, estar atentas a lo que moviliza y construye colectividad: el trabajo entre pares, las identidades-identificaciones con ciertas luchas: lo sexo-genérico, el ambiente, el trabajo autogestivo... implica el **diálogo entre generaciones...** y lxs docentes, que somos quienes diseñamos, orientamos, creamos y recreamos el trabajo no podemos nunca dejar de estar entusiasmados con nuestrxs estudiantes...

Cuando las instituciones “habilitan” aquello que moviliza a nuestrxs estudiantes, logramos que “se sientan en casa”. La experiencia del espacio y el tiempo, no permanece inmóvil, se llena de nuevos significados.

Prestar mucha atención a lo que moviliza a nuestrxs jóvenes y que eso se haga parte de la institucionalidad... las instituciones pensadas así son justamente ese proceso instituyente permanente...

5- los pares: tiene un enorme potencial de la educación entre pares... esto es un legado imprescindible de la Educación Popular, que cuesta muchísimo que entre en la Educación Superior.

Entre pares se ayudan a tomar decisiones, a estudiar, a comprender, a tramitar angustias y ansiedades...curriculum oculto que implica cómo toman decisiones lxs estudiantes en su trayectoria académica. Hay cosas que allí se dicen a las cuales les tenemos que prestar atención... lo que implica correr del lugar de la autoridad que sabe cómo se estudia y como se aprende... La virtualidad se impuso en la pandemia, pero lxs estudiantes utilizaban gran cantidad de recursos digitales en sus estrategias.

6-. Recojo tres grandes ejes que sintetizaron compañeras de mi Facultad en una ponencia que presentaron en este Encuentro: “reconocernos, acompañar y consolidar”.

Reconocernos: escucharnos, mirarnos y diagnosticar fue el primer paso para comenzar a pensar en estrategias de acompañamiento, e implicó desarrollar dispositivos diagnósticos

Acompañar las trayectorias académicas, entendidas como un camino en construcción permanente va mucho más allá de un intento de modelización que responda a pautas o regulaciones, sino más bien a un itinerario en situación (Nicastro y Greco, en PAMEG 2017). Supone la toma de decisiones por parte de estudiantes en el recorrido académico como proceso que pendula entre lo singular y lo colectivo, entre el deseo y lo prefigurado institucionalmente por el plan de estudio de la carrera. (PAMEG, 2017).

Consolidar en base a los aprendizajes acumulados en el transcurrir de los años por medio de las experiencias de docentes, estudiantes, nodocentes y egresadas/os, para que ello se traduzca en normativas, reglamentos, instituidos, que surjan de la experiencia colectiva, experiencia en la que se trabaja siempre desde el conflicto.

Volviendo a Parísí, mi gran y querido maestro: *“una resolución positiva de los conflictos, no nos remite a una secuencia mecánica o lineal, sino compleja y que dependerá –para fijar su sentido y dirección- de las prácticas sociales portadoras de demandas, organización y confrontación de los actores sociales”*

Allí estamos cada unx de nosotrxs, construyendo la historia de instituciones habitables y de sujetos abrazadxs

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biber, Graciela y López, Eliana (2022) *La apuesta a un ingreso inclusivo desde la FCS de la UNC* (ponencia) IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre ingreso Universitario, 28,29 y 30 de marzo 2022.

Heller, Agnes (1996); *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Ediciones Paidós Ibérica. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona

Parísí, Alberto (2005); *Contradicción/Conflicto*. En Salas Astrain, Ricardo; *Pensamiento Crítico Latinoamericano*; Ediciones Universidad Silva Henríquez, Santiago. Chile

Curriculum Vitae Autorxs

Sección 1



María del Rosario Badano

Doctoranda en Cs. Sociales, UNER. Mgtr Scientae en Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica, Facultad de Cs. Económicas, UNER. Prof. Elemental en Cs de la Educación y Prof. Superior en Cs. de la Educación, Facultad de Cs. de la Educación, UNER. Profesora Titular Ordinaria, a cargo de la Asesoría Pedagógica en el desarrollo y puesta en marcha del proyecto pedagógico universitario y Profesora Titular ordinaria de la Asignatura Trabajo Final con Orientación a la Investigación. Docente de Maestrías y Doctorados, Coordinadora del Área de Derechos Humanos y Educación Ciudadana en la UADER. Coordinadora Ejecutiva de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos, del CIN. Investigadora categoría I, directora y evaluadora de proyectos de investigación. Tiene numerosas publicaciones como autora y coautora en libros y revistas vinculados a Educación y DDHH.

Gisela María Vélez

Diploma de Estudios Avanzados “Aprendizaje e Instrucción”, Universidad Autónoma de Madrid. Mgtr. en Epistemología y Metodología Científica, UNRC. Lic. y Prof. en Cs de la Educación, UNRC. Becaria Intercampus, Programa AECI Profesores, Fac. de Cs. de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España. Profesora Asociada Dpto. de Cs. de la Educación, Fac. de Cs. Humanas, UNRC. Actualmente jubilada. Docente de cursos de posgrado, investigadora directora y evaluadora de proyectos de investigación y directora de tesis de grado y posgrado en distintas universidades del país. Cuenta con publicaciones en libros y revistas. Ha sido Secretaria de posgrado, Vicedecana y Decana por dos períodos de la Facultad de Cs. Humanas de la UNRC.

María Fernanda Juarros

Formación Posdoctoral, Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados, UNTREF, Dra. en Cs. Sociales, UBA. Mgtr. en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, UBA. Lic. en Cs. de la Educación, UBA. Profesora adjunta de Pedagogía en la Fac de Filosofía y Letras, UBA, y Prof. Asociada en la UNPA. Codirectora de la Especialización en Pedagogías para la Igualdad, UBA, Coordinadora del Seminario “Pedagogías decoloniales y epistemologías locales” Red de Posgrados, CLACSO, Coordinadora de la Licenciatura en Educación (primera experiencia de Educación Superior en entornos virtuales asincrónicos en Argentina). Programa Universidad Virtual de Quilmes. UNQ. Docente de posgrado en distintas universidades del país, investigadora categoría II, directora y evaluadora de proyectos de investigación.

María Adelaida Benvegna

Prof. de Psicología y Cs. de la Educación, Instituto Nacional Superior del Profesorado J.V.González, Profesora Adjunta Ordinaria en el Dto. Educación de la UNLu, a cargo de la coordinación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, actualmente jubilada. Coordinadora pedagógica del Ciclo de Formación en Docencia Universitaria. Profide-U.N.Lu, Capacitadora docente. Ha realizado y realiza tareas de asesoramiento pedagógico a instituciones de educación superior del país. Ha participado de proyectos de investigación y en numerosas publicaciones vinculadas con la lectura y la escritura en la universidad, los procesos de democratización e inclusión, las tutorías en la universidad, entre otros. Ha dictado diversos cursos en relación con el ingreso al Nivel Superior.

Ana María Corti

Mgtr. en Cs. Sociales con especialidad en Educación. FLACSO, Esp. en Organización y Administración de la Educación y Esp. en Educación y Sociedad con especialización en Áreas Marginales y Rurales. FLACSO, Esp. en Teoría del Estado y Políticas Públicas. Lic. en Cs. de la Educación, UNMDP, Actualmente es Secretaria Académica de la UNSL. Profesora Titular Exclusiva. Investigadora categorizada I. Forma parte del plantel Docente Permanente de las ofertas de Postgrado de la UNSL y de la UNRC. Directora del Proyecto Consolidado “Reforma Educativa y Cambio”.

María Inés Peralta

Mgtr. en Ciencias Sociales, Licenciada en Trabajo Social, con orientación en Políticas Sociales. Profesora Titular Regular UNC. Investigadora Categoría II, Directora Especialización en Intervención Social en Niñez y Adolescencia. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Docente de grado y Posgrado, directora de Programas y proyectos de investigación y de extensión, autora y coautora de libros y revistas.

Sección 2

“Trazados y tramas entre
el Secundario y la Universidad:
fronteras, discriminaciones e igualdades”.



VOLVER A LAS AULAS DESPUÉS DE LA PANDEMIA: ESCENAS DE UN DÍA CUALQUIERA

Silvia Servetto
Universidad Nacional de Córdoba

Quiero comenzar agradeciendo a las y los colegas de la Universidad Nacional de San Luis por la invitación a formar parte de estas jornadas tan necesarias para compartir preocupaciones, problemáticas y desafíos de cara al regreso a la presencialidad después de dos años de trabajo virtual. Quiero también agradecer la confianza que pusieron en mi persona para formar parte de este panel al considerar que tengo algo para decir o para compartir, en especial quiero agradecer a las profesoras de la Universidad Nacional de San Luis, Clotilde de Paw y Valeria de Pascuali y a la profesora Graciela Biber, docente de la Universidad Nacional de Córdoba, a las tres conozco desde hace mucho tiempo y sé de sus compromisos con la universidad pública y también sus apuestas en estos espacios que han devenido tan complejos.

Lo que traigo para compartir son más bien preguntas y preocupaciones, que seguramente son similares a las de mucho de ustedes por haber transitado casi del mismo modo las aulas universitarias y la vida institucional universitaria donde se encontraron con jóvenes recién egresados de la escuela secundaria. Y, la pregunta que me toma por asalto es ¿qué pasó del otro lado de la pantalla?, ¿qué dicen?, ¿qué piensan?, ¿qué hay detrás si es que hay un detrás? Par responderlas voy a trabajar sobre tres escenas de la vida cotidiana en la que he sido partícipe y las traigo aquí porque condensan en parte, la respuesta, no como algo definitorio sino para reflexionar, analizar y sobre todo echar luz sobre cómo continuar, que es otra pregunta que me o nos asalta: ¿cómo continuamos?

Esas tres escenas están organizadas cronológicamente.

Lunes 21 de marzo 2022 16 hs. Primera escena: La clase

La primera escena es sobre el primer día de clase en la cátedra de Sociología de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. La semana anterior habían comenzado las clases después de dos años de pandemia donde, forzados por el aislamiento y distanciamiento, trabajamos de manera virtual y remota. Debo confesar que ingresar al aula me produjo nerviosismo, expectativa, inquietud. Los compañeros del equipo de cátedra comentaron lo mismo, dijeron tener una sensación extraña de temor a la proximidad, al tiempo que necesidad de entrar en contacto con el o la otra. Comenzamos, un “hola a todos, todas, todes”, una

bienvenida a la carrera, facultad y universidad pública (desde hace varios años felicitamos y agradecemos a los estudiantes por elegir la universidad pública, gratuita e inclusiva). Presentaciones de cada integrante del equipo con sus trayectorias a cuestas y un poco de la historia de la cátedra que ayuda a encuadrar quienes somos y que hacemos ahí. Luego de esa rigurosa formalidad tomé la palabra para expresar la importancia de “estar ahí”, vernos la cara, sentir el murmullo, los bancos correrse, ver alguene que llega a las corridas y se sienta al fondo para sumarse rápidamente a la clase, ver las expresiones de todes y cada une. Esperar que levanten la mano para preguntar no importa qué, pero estar, dialogar, intercambiar.

Ese primer día fue emotivo. Hubo aplausos, celebramos el momento y tuve la sensación y, quizás, también, la obligación que allí, en ese momento no me podía detener en el drama de la pandemia. Había que salir de ahí y para adelante. Ellos, ellas, ellos, sentados, en silencio diciéndome “CONTINUEMOS”.

Digo drama en el sentido otorgado por Victor Turner (1974) como secuencias de sucesos sociales organizados principalmente por relaciones en el tiempo más que de espacio, de finales abiertos, incompletos, donde flota la incertidumbre por no saber lo que sucederá, pero, se sabe que sucederá. “La indefensión del individuo humano frente al destino” nos dice el autor para explicar el conflicto generado por las elecciones subyugadas a los imperativos morales, las preferencias personales y lo arraigado socialmente.

Comencé la clase con la lectura de un párrafo de Bernard Lahire extraído del libro *En defensa de la sociología* donde plantea que la sociología le infligió a la humanidad la cuarta herida narcisista:

“Después de la herida copernicana que demolió la creencia de que la tierra era el centro del Universo, después de la herida darwiniana que echó por tierra cualquier perspectiva de una humanidad separada radicalmente del reino animal y después de la herida freudiana que llevó a reconocer que la actividad psíquica no era del todo consciente, la herida sociológica rompió la ilusión de que cada individuo es un átomo aislado, libre y dueño de su destino, un pequeño centro autónomo de una experiencia del mundo, con sus elecciones, decisiones y voluntades sin límites y causas”.

Si hay algo que la pandemia vino a confirmar es que los individuos no somos sujetos aislados, no somos átomos, no somos una entidad encerrada en sí misma. Somos sujetos sociales, estamos sujetados unos a otros, nos constituimos como individuos porque unos estamos en relación con otros y otras. Y esto lo digo no solo por los cuidados que debemos tener con respecto al otro (cuidarse es cuidarnos), sino también porque necesitamos estar con los otros. Es parte de una necesidad vital. Si observamos detenidamente, en tiempos de pandemia, creció la depresión, la fragilidad emocional, los ataques de pánico, la tristeza y la soledad. Estas enfermedades son sociales, son consecuencias directas de la falta de sociabilidad que generó el encierro y el miedo. Entonces, podemos estudiar

el capitalismo, la globalización, la desigualdad, las clases sociales, pero, si eso no lo relacionamos con la depresión del tío, tía, hermano, prima, amigüe, con uno mismo o con cualquiera, no podremos hacer sociología porque lo social está en las relaciones.

Jueves 24 de marzo, 18 hs, segunda escena: La marcha

La **segunda escena** remite a la masiva marcha del 24 de marzo con motivo de conmemorar los 46 años del golpe cívico-militar perpetrado en el año 1976. Una vez más se marchó por el “Nunca Más” y por “Memoria, Verdad y Justicia”. En la ciudad de Córdoba se calcula que marcharon alrededor de 80 mil personas. Después de dos años interrumpidos por la pandemia, nos volvimos a reencontrar en las calles para hacer honor a nuestra Abuelas y Madres de Plaza de Mayo y, fundamentalmente para hacer memoria y legarlo a las próximas generaciones.

Participo como cualquier ciudadano y ciudadana, estuve allí bajo el abrigo de la multitud, rodeada de amigos, amigas, conocidos, compañeros de trabajo, de la vida, de aquí y de allá. Después de dos años sin haber participado de marchas, me quedé con la imagen de las ausencias, de los que no estaban, de las pérdidas por COVID, enfermedad, vejez o vaya saber qué. Por un instante, sentí el paso del tiempo al verme en rostros que desconocía. Pero también estaban las presencias, las jóvenes generaciones que, con sus cánticos, pancartas, banderas, ritmos y energía, tomaron la posta para continuar con las luchas por una sociedad más justa, libre y soberana. Fue maravilloso.



(Extraído de https://eldoce.tv/sociedad/24m-cordoba-marcho-memoria-verdad-justicia-golpe-dictadura-militar_127220)

Viernes 25 de marzo 11 hs. Tercera escena. La reunión

La **tercera escena** es una reunión virtual con colegas¹ investigadoras de universidades nacionales donde teníamos que trabajar sobre una veintena de entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas secundarias en el marco del proyecto de investigación “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia” que se ganó en la convocatoria PISAC COVID 19 realizada por el FONCyT-MINCYT. En ese proyecto participan la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional General Sarmiento, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, FLACSO e IDES. La dirección está bajo la responsabilidad de la Dra. Renata Giovine de la UNCPBA-Tandil. Allí nos propusimos trabajar sobre las formas que adquirió la escolarización en la escuela secundaria a partir del interjuego entre las políticas educativas, las estrategias institucionales y las prácticas de los actores escolares. El trabajo se basa en dos estudios, uno de tipo diacrónico con alcance nacional a través de un diseño longitudinal, el segundo un estudio multifocal que nos permitió comprender con mayor profundidad el alcance de las transformaciones

El objetivo de la reunión era decidir cómo sistematizar y analizar las entrevistas. Una opción era diferenciarlas según jurisdicción, otra por tipo de gestión institucional –privada vs pública-, por modalidad –técnica, bachiller- o por ámbito geográfico –urbana vs rural-. La cuestión de género también fue una dimensión considerada para el detalle analítico que nos diera pistas sobre los procesos escolares y trayectorias. Pero, lo que traigo aquí no es la discusión metodológica que construimos para ordenar los ejes de trabajo, sino las voces de las y los estudiantes sobre lo que les sucedió durante la pandemia.

Los problemas de conectividad, no estar con sus compañeros y la sobrecarga de tareas fueron las dificultades que más se reiteraban en sus discursos. El trabajo doméstico mezclado con la tarea escolar también se presentó como un problema producto de la pandemia. La escuela en pantuflas como señala Inés Dussel (2021) enuncia la domicialización de lo escolar como el “«borramiento» de fronteras entre la escuela y la casa” (Pág. 341). Ahora bien, quisiera detenerme en otras expresiones que pasaron inadvertidas, al menos en una primera lectura que parecen no tener relación con la jurisdicción, el género, la condición de clase ni el tipo de gestión de la institución escolar, eran, más bien transversales y casi dichas al pasar. Por ejemplo:

- *Estábamos más preocupados por entregar la tarea que por aprender,*
- *nos agotó,*

¹Las colegas que forman parte del equipo y con quienes realizamos, de manera colectiva, las notas preliminares son Miriam Abate Daga (UNC), Cecilia Arceluz (UNC), Adriana Bosio (UNC), Natalia Cuchan (UNICEN), Verónica Tobeña (FLACSO)

- *si no entendíamos buscábamos explicación en internet, sobre todo videítos,*
- *daba lo mismo entregar los trabajos cuando te los pedían que a fin de año. Eso no fue justo.*

Sobre el primer comentario *-estábamos más preocupados por entregar la tarea que por aprender-*, se relaciona con lo planteado por los y las docentes en la misma investigación, una preocupación por administrar, organizar y presentar el conocimiento escolar, que lejos de producir una pregunta o curiosidad por el conocer, generó una especie de burocratización del conocimiento, cuyo acto se reducía en *copiar y pegar*. El segundo aspecto, el comentario *-nos agotó-*, habla de un cansancio extra o bien un cansancio diferente que, me arriesgo a decir, era efecto de un trabajo escolar diferente, no solo porque hacían escuela en la casa, realizaban las tareas cuando tenían disponible un dispositivo tecnológico, a cualquier hora, a la tarde, mañana, dos de la madrugada, a cualquier hora; sino por el tipo de trabajo didáctico pedagógico exigido que requería más texto escrito que lo habitual. La escritura requiere de un formalismo que la oralidad no lo posee, los usos que de ella hacemos plantea el desafío de su apropiación, tanto como artefacto (Falconi; 2017) que requiere habilidad, como parte del sistema cultural de una sociedad, esto es, integrada al sistema simbólico (Rockwell, 2018). Lo que se advirtió es la dificultad de esa apropiación.

La tercera de las notas *-si no entendíamos buscábamos explicación en internet, sobre todo videítos-*, me hizo pensar muchísimo en un persistente planteo de Adriana Puiggrós, quien desde hace varios años denuncia el desplazamiento del docente y del trabajo docente. En la conferencia de cierre dictada en el marco del XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, llevado a cabo 18 y 19 agosto de 2016 en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), ella planteó:

“Creo que (el docente) es el blanco más apuntado, por los proyectos educativos del neoliberalismo. Y ese blanco es la forma de contratación de los docentes. O sea, lograr la flexibilización de la contratación docente (...) Ese es un punto central, porque los sistemas escolares, el sistema educativo moderno, tiene al ser público, al ser fundamentalmente público y estatal, tiene como uno de sus principios el hecho de que sus educadores sean contratados por el estado (...) desde el punto de vista del proyecto neoliberal, lo correcto sería deshacer ese tipo de contrato para lograr el libre mercado y cumplir con la directiva de la Organización para el Comercio del Desarrollo Económico (OCDE) de los años 97, 98, por la cual los países miembros de la OCDE, tienen la obligación de liberar el mercado educativo, liberar las fronteras, liberar la compra venta de educación y liberar la contratación de los docentes. (...) Buscar la flexibilización laboral significa buscar un vínculo pedagógico distinto, significa introducirse en el vínculo pedagógico (...) significa una educación sin docentes”

En tiempos de pandemia, este proceso se aceleró y multiplicó, docentes y estudiantes aferrados a las propuestas didácticas de plataformas monopólicas, los youtubers como los nuevos docentes que te la “hacen simple”, “te lo resumen”, “te lo explico rápido y fácil”, comenzaron a ocupar un lugar relevante en el proceso de aprendizaje de muchos y muchas estudiantes. Más allá de suponer que se las ingeniaban para resolver los problemas y dificultades encontrados en los contenidos enseñados, por ejemplo, matemática, química, historia, donde internet fue un gran salvataje, también habla de nuevos vínculos pedagógicos que necesitan nuestra atención, nuevos otros que reemplazan al docente, aficionados y concedores de redes, tecnologías y demandas juveniles.

El cuarto punto *-daba lo mismo entregar los trabajos cuando te los pedían que a fin de año. Eso no fue justo-*, pone en alerta el tema de la evaluación. Para los y las estudiantes existía antes de la pandemia criterios de evaluación “justos” o “razonables”, las calificaciones mantenían un sentido de justicia equitativa que regulaba tiempo, esfuerzo y dedicación, pero, en pandemia, con el sistema flexibilizado de entrega de trabajos, los criterios se desordenaron y todo “daba lo mismo”.

En un artículo de mi autoría (2021) titulado “Tiempos de destiempos: Experiencias, reflexiones y desafíos sobre la educación en pandemia” planteo que la evaluación ha sido el problema que monopolizó la discusión pedagógica: “qué y cómo evaluar en esta coyuntura resultó un problema de difícil resolución, de múltiples aristas y complejidades varias”:

Dilemas que enfrentó el colectivo docente, no solo en la especificidad de la asignatura a su cargo, sino sobre la legitimación de un conocimiento transmitido a los ponchazos y probablemente aprendido del mismo modo. Si, como dice Bernstein (1990), detrás de toda transmisión hay control (social y simbólico) sobre eso que se transmite, lo que sucede en la actualidad pareciera ser lo contrario, una especie de «no control»: no sabemos lo que sucede, no sabemos lo que se recibe, cómo se recepta y en qué momento se realiza, en tanto lo asincrónico implica que cada quien regula sus propios tiempos. La virtualidad contribuyó a sostener las formas de los dispositivos pedagógicos, pero genera un vacío en la relación entre conocimiento y experiencia. Un control que se desvanece entre las manos y, por efecto, el orden que se reproducía a través del mensaje pedagógico comienza a tambalear. (2021: 106-107)

¿Porque estas tres escenas para hablar de laberintos y pasajes de la escuela secundaria a la universidad?, ¿Qué relación se establecen entre estas escenas que parecen tener poca relación entre sí?, ¿tan solo hay secuencia temporal sucedidas una tras otra?, ¿Cuál es la trama que los une, independiente de la experiencia personal de quien narra?

Creo que los o las protagonistas de las tres escenas son los mismos jóvenes que durante dos años estuvieron detrás de las pantallas, en sus hogares, con la vida cotidiana a cuestas, hicieron las tareas escolares, se acomodaron a la nueva realidad como pudieron y con lo que tenían a mano. Hoy, son jóvenes en un aula universitaria que desean continuar con su formación, en la calle marchando, que opinan sobre la educación secundaria en pandemia, que al igual que tantos otros y otras, salieron adelante buscando la salida al laberinto.

En cada escena veo jóvenes que construyen experiencia en su contemporaneidad, en el sentido que le otorga Williams (2009), como huella que marca su subjetividad desde el sentir y el pensar al mismo tiempo, sin mediaciones, en acto, conciencia y práctica fundidas en conciencia práctica. Allí están, formándose, haciendo historia, construyendo su punto de vista, en movimiento, es decir, en pasaje, un tránsito hacia un lugar que, sin saber cuál será, los lleva a salir de la penosa experiencia pandémica. Porque, pidiéndonos que continuemos, están en las calles al resguardo de la memoria colectiva.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. España: El Roure editorial.
- Dussel, I. (2020) La clase en pantuflas, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel, I et. Al. Volumen I. Buenos Aires. UNIPE
- Falconi, O. (2017) Confeccionar Afiches: gestión y usos de artefactos didácticos soportes de escritura e imagen para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria. El funcionamiento de un dispositivo didáctico-pedagógico. *Cuadernos de Educación*, 15(15). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19067>
- Lahire, B. (2016) *En defensa de la sociología*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Puiggrós, A (2017). «La educación en disputa, retos y perspectivas en el siglo XXI». *Revista Páginas*, N° 8 (12) noviembre. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC. <https://revistas.unc.edu.ar>
- Servetto, S (2021) Tiempos de destiempos: Experiencias, reflexiones y desafíos sobre la educación en pandemia, en *Ética y responsabilidad en la crisis*. Comp. Por A. Boria y A. Servetto. Disponible en <http://hdl.handle.net/11086/19081>
- Rockwell, E (2018) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Comp. Por N. Arata y JC. Escalante y A. Padawer. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Turner, V (1974) Dramas sociales y metáforas rituales, en *Dramas, fields and methaphors*. <https://es.scribd.com/document/47656373/Turner-Dramas-Sociales>
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta.

PASAJES Y LABERINTOS ENTRE EL SECUNDARIO Y LA UNIVERSIDAD¹

Gabriel Brener
Universidad Nacional de Hurlingham

I. La articulación como un puente

En otras oportunidades² trabajamos el pasaje entre inicial y primaria, así como esta última con la secundaria. Aquí nos detenemos en el pasaje hacia el nivel superior. La transición entre niveles es un necesario e interesante desafío para las políticas públicas en educación, así como a escala de las instituciones y los sujetos más directamente involucrados/as en ello. El pasaje puede pasar desapercibido, apenas sumando algún sobresalto para pasar de embarcación, pero sin mucho más que seguir andando. Pero puede tornarse un salto imposible, un otro lado que parece alejarse cada vez más, como si se tratara de una dimensión desconocida, totalmente ajena y la posibilidad de caer al vacío. En este tiempo en que padecemos una pandemia en retirada (y parece extensa dicha agonía) el retorno a la presencialidad nos devuelve un escenario social, escolar de enormes pérdidas, padecimientos y dolores. No solo porque muchísimos chicos y chicas han abandonado la escolaridad, y muchos otros/as han mantenido un vínculo de muy baja intensidad con las escuelas, debido a la carencia de tecnología para dicho uso, de conectividad o por la necesidad de colaborar en el sostén material de sus familias; sino también porque muchos/as un viernes se trasladaban a su escuela para empezar su anteúltimo año de primaria y un lunes siguiente, pero dos años después, viajaban, pero a otra escuela a empezar un segundo año de cuerpo presente, porque el primero fue sin asistencia física. Esto mismo ocurrió con jóvenes que eran estudiantes de nivel superior sin haber ingresado presencialmente a dichas instituciones. Recuerdo especialmente en mis primeras clases en la universidad, en el retorno a la presencialidad, una sensación colectiva de enorme rareza, mucho silencio, como rasgo común del reencuentro. El encierro tan prolongado, la clausura de los cuerpos también perturbó nuestras formas de vincularnos, dado que haber mantenido conexión no equipara la estatura de sostén subjetivo que implica la respiración de otros/as cerca mío, el compartir presencia corporal, el sentirse acompañado, el ser consciente de un/a otro/a disponible, allí frente a mí. El andar por los pasillos del aula recorriendo las presencias estudiantiles cobra una dimensión vertebral ahora que la hemos interrumpido tanto tiempo. Y ese silencio que apareció como denominador común quizás sea una señal a contemplar de quienes retornábamos del dolor, por las pérdidas de vidas, por los miedos en aumento y los sinsabores de la clausura. Como si estuviésemos

¹ Agradezco muy especialmente la colaboración de Patricia Cesca en su acompañamiento, lectura y edición del presente texto.

reaprendiendo a ocupar espacios que se habían vaciado. Tengo presente el relato y la actitud entre sorpresa y desconcierto que evidenciaban muchos/as estudiantes con quienes retome dichas cursadas.

Por tanto, creo muy importante , y más aun con una sociedad que va saliendo de un estado de pandemia que parecía eterno, que ha provocado muchos daños y retrocesos, no solo aquí sino en el mundo entero, que la articulación entre niveles educativos debemos resignificarla como un singular desafío pedagógico, que nos permita revisar la serialidad y rigidez en las instituciones que se ocupan de la enseñanza y los aprendizajes. Así como revisar el tránsito de un año a otro en clave de una zona más amplia de pasaje. Por eso la idea de un puente, un espacio de pasaje con cierta prolongación, en el que se pueda ensayar, probar otros modos de organizar la relación de estudiantes con el conocimiento, de estudiantes entre sí y en la tradicional distribución de espacios, tiempos y responsabilidades, que suelen ser reticentes a los cambios. Y en este sentido, recuperar la perspectiva ciclada sobre la que existen experiencias pedagógicas valiosas (en diferentes niveles) y producción de regulaciones y normativas así como producción de conocimiento al respecto para lograr generar mejores condiciones de enseñanza, aprendizajes y evaluación en el tránsito entre niveles. En especial atendiendo a las trayectorias educativas reales, de enorme cantidad de estudiantes que no logran seguir o completar el ritmo planteado en las trayectorias teóricas o ideales(Terigi, 2018) . La perspectiva ciclada interpela ciertos modos de organizar los diversos componentes didácticos que potencian u obstaculizan dichas trayectorias escolares. Supone, por un lado, reorganizar los propósitos de la enseñanza, la propia secuenciación de contenidos, la distribución de tiempos y espacios, así como de estrategias metodológicas y en forma singular, los criterios de evaluación, más allá de los límites de un año escolar, lo cual también habilita un dinamismo en la relación entre estudiantes, ya no solo del mismo año sino interactuando con otros/as estudiantes de otros años. Un auspicioso reto para mezclar y dar de nuevo, para ensayar combinaciones de orden vertical y también horizontal, al interior de un ciclo formativo. En este sentido, plantear ya no propósitos y objetivos, solo por año, sino ciclados, también permite pensar en la riqueza y significación de experiencias de aprendizaje entre estudiantes con diferentes ritmos y/o niveles de apropiación y desempeño en las áreas de conocimiento escolares. Y por otra parte, también ofrece la posibilidad de repensar el trabajo docente como un desafío más colegiado y de construcción plural. Claro, que dicho reto también implica transformar condiciones laborales y un mayor presupuesto para solventar y sostener estos cambios en la organización del trabajo docente.

Lo planteado anteriormente nos permite pensar la articulación entre niveles como una verdadera ocasión, una oportunidad para hacerle lugar a algunas preguntas, de esas que se animan a corroer certezas, siempre necesarias pero nunca absolutas. Que permitan pensar ese acto *menos como pasadizo y más*

como un pasaje. Menos como aquello donde se pasa como mero trámite, sin advertir mucho en cómo se ha pasado, y más como un momento transitorio que se arriesgue a desocultar las zonas vulnerables de cada territorio, evidenciando debilidades y fortalezas, potencias e impotencias, algo así como un estado de interrupción o de excepción que suspenda ciertas inercias de las instituciones y habilite la singularidad de los sujetos y el abordaje de situaciones que allí irrumpen por más problemáticas o complejas que sean. Permitir todas las preguntas que surjan, las que sabemos responder y esas que nos despabilan, o nos inquietan. Un puente como límite, que pueda ser menos una clausura o una cerca y más una apertura, un dialogo sincero que aumenta en forma inversamente proporcional a la práctica de la simulación (asunto muy frecuente en la tradición y el cotidiano escolar). Un puente que permita el tránsito entre ambos territorios, que se han construido con algunos parentescos pero también con ajenidades, conflictos y silencios. Que se han fortalecido, en cada caso, con diferentes modos de construir las trayectorias escolares de alumnos/as, con muy distintas socializaciones profesionales de docentes y directivos/as, diseños y desarrollo curriculares que responden a lógicas organizativas, administrativas, pedagógicas e institucionales diferentes. Territorios que se han constituido bajo el mandato de homogeneización como única manera de inclusión, desplazando todo rasgo de diferencia y diversidad a un lugar de inferioridad, o de anomalía.

La articulación entre niveles hace referencia a aquello que une, que enlaza, a las continuidades entre ambas partes. Aunque las rupturas y los desajustes también son constitutivos de esta instancia, se hagan explícitos o permanezcan bajo la superficie. Continuidad y ruptura, unidad y diferencia, componentes de este pasaje entre niveles que requieren miradas y reflexión compartidas no exenta de tensiones.

II: De culpables y responsables

Al observar dificultades en el rendimiento escolar de los alumnos/as, por ejemplo en el área de aprendizaje de la lectura o la escritura, suele irrumpir con virulencia y en forma insistente una manera de tramitar esta queja: la culpabilización. Los resultados de exámenes de ingreso a la universidad son un termómetro mediático que cada año en las mismas fechas hacen sonar las alarmas para dar publicidad a las “*deplorables habilidades*” con que egresan del nivel secundario. Y claro que son ciertos los resultados adversos, pero pareciera existir una tendencia a culpabilizar y en ello buena parte de los medios de comunicación hacen sus eficaces aportes para concretar un proceso de demonización que transforma a los estudiantes en generaciones perdidas, culpabiliza a docentes y es especialmente demoledor con la escuela pública, en muchos casos banalizando y simplificando en torno a ciertas metodologías que fiscalizan desde miradas o posiciones que no conocen el territorio escolar, pero si el termómetro social de hastío y la voracidad punitiva.

Pensar la articulación entre niveles es también abordar los modos de asumir u omitir las dificultades, la capacidad para transformar la queja o el malestar en la formulación de un problema que debe resolverse entre varios, y especialmente le concierne tanto a un nivel como al que le continúa. Hacernos cargo y responsables de estas dificultades y arbitrar estrategias para reparar, reponer, volver a trabajar contenidos, habilidades que arrastran dificultades. Organizar este acompañamiento y/o fortalecimiento a estudiantes desde la propia planificación docente y por ejemplo, en lo concerniente a las dificultades de lectura y escritura con los talleres y/o laboratorios para tal fin que se han activado, como es el caso de la universidad nacional de Hurlingham, que aprovechamos de manera fructífera y desde donde yo puedo dar testimonio. Culpabilizar, aunque momentáneamente parezca librar de carga a quien denuncia, revela la impotencia, la imposibilidad de asumir una posición de responsabilidad adulta y pedagógica. Entiendo por allí la idea reparadora de responsabilidad, ya sea en la universidad como en los demás niveles de la educación obligatoria. La culpabilización está más ligada a un orden jurídico y lo único que allí comanda es la búsqueda de un culpable, creyendo que en aquella sentencia se resuelven cada uno y todos los problemas.

Resulta indispensable abordar las dificultades no con la obsesión de quien busca un culpable, sino con la convicción de asumir responsabilidades compartidas. Culpable que muchas veces se convierte en un chivo expiatorio que concentra todos los males y evita un abordaje desde una perspectiva institucional que asume la complejidad y multiplicidad de factores que condicionan las dificultades, una situación conflictiva o problemática escolar, que tiene historia, no suele ser reciente ni monocausal. La perspectiva de una posición responsable antes que culpabilizante es un buen indicio para pensar la articulación entre niveles. Incluso bien vale recuperar los orígenes del adjetivo “responsable” que proviene del latín “respondere” y significa hacerse garante, de los aprendizajes de nuestros/as alumnos/as, de la transmisión de la cultura.

Laurence Cornú (2002) sostiene que

“(…) la esfera política aporta algo más a la noción de responsabilidad: los antiguos griegos plantearon que el poder en el sentido político es la potencialidad de empezar algo nuevo. La relación con el tiempo no es la misma que en la herencia moral; no se responde sólo por las faltas pasadas sino también por el comienzo y por el futuro de una posibilidad nueva. La idea de responsabilidad consiste pues, en asumir esas consecuencias, “ser padre de sus actos” y reconocer: yo soy aquel o aquella que hizo tal cosa y que podría volver a hacerla, y que promete “garantizar” las consecuencias no sólo para reparar los daños sino por sobre todo, para preverlos y proteger lo frágil. La responsabilidad es, a partir de ahora, una presencia hacia el futuro: ser responsable no equivale, desde esta perspectiva, a la aceptación del pago de una falta; ser responsable es abrir una posibilidad de conducir a su actualización, conectar

un pasado con un futuro (queda comprendida aquí una ruptura); es “asumir” una historia, activa, irreversible, sorprendente y también frágil, que necesita, para realizarse, ser sostenida a través del tiempo (...)”³

III: Desafiar la inercia

Revisar y repensar la universidad, revisar el rol clave y estratégico que tienen en relación a nuestra sociedad, en la distribución de conocimientos y el proyecto de futuro es una forma de ***hacer nuestra democracia más democrática***. Más aun, en tiempos en que las democracias, y no solo en Argentina, se ven amenazadas, o parecen convertirse en democracias de baja intensidad o de repostería, es aún más desafiante dicho reto. Traigo como soporte, la experiencia interesante que durante la pandemia tuve en la Universidad Nacional de Hurlingham. Además de ser docente allí, vengo trabajando en la coordinación de un seminario de formación de equipos directivos de las escuelas secundarias de Hurlingham, y allí aprendí, en estos últimos cinco años y en especial como oficiar un cuidado distinto en tiempos de pandemia, momentos inusuales, donde ensayamos e inventamos, porque nadie nos ha preparado para esto, creo que esa es una frase que calza de manera increíble en estas horas.

Intentando la crítica y la autocrítica en clave retrospectiva, puedo decir que todavía no tenemos conciencia de lo que la pandemia ha hecho con nosotros y debe convertirse en un objeto de escrutinio y análisis. Para comprender y comprendernos mejor. Lo que se torna evidente es que el cuidado de cada quien y del conjunto deber ser un asunto político, una cuestión central para el bienestar social, un asunto de absoluta prioridad para los estados, municipales, provinciales y nacional.

Desde el psicoanálisis, **Fernando Ulloa** (2004) sostiene que hablar de la ternura en estos tiempos de ferocidades no es ninguna ingenuidad, es un concepto profundamente político, es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesan nuestro mundo. La pandemia puso en evidencia tanto la necesidad y capacidad de proteger a los otros/as como esa barbarización de las relaciones sociales. La pandemia, si bien nos permitió fortalecernos como comunidad, también puso de manifiesto el darwinismo social del sálvese quien pueda, en sintonía con este presente y el capitalismo que nos toca sortear. La pandemia nos interpela y demuestra que la libertad individual es mera abstracción. No existe libertad separada de la solidaridad. El sistema educativo debe asumir como premisa el imperativo pedagógico de la solidaridad.

³La negrita es mí

El mismo Ulloa también nos ha enseñado que una institución es una particular distribución de tiempos, espacios y responsabilidades, y allí, en todo caso, hay que conjugar y poner a pensar la articulación de los sujetos y la diversidad de componentes que hacen a una organización. Es crucial para el funcionamiento institucional el modo en que se activan esas distribuciones así como las singulares formas de articular entre sí, tanto al interior de una institución, pero también, entre instituciones o niveles. Por ejemplo, entre la secundaria y la universidad, puede haber fracturas o quiebres, entonces, este notable analista institucional nos ofrece algunas pistas de su empiria y la investigación clínica, para explicarnos qué significa cuando se fracturan las articulaciones y se produce, en todo caso, un funcionamiento que él denomina - desde su perspectiva psicoanalítica de las instituciones - como regresivo, donde priman “el pasillo” y la clandestinidad por sobre la capacidad de establecer una comunicación abierta y clara para concretar las tareas de enseñar y aprender que le dan sentido e identidad a lo educativo de estas instituciones, asumiendo una dinámica progresiva y constructiva. Todos conocemos y habitamos instituciones que entran en modo regresivo, y en todo caso, lo interesante como desafío es poder salir de dichas situaciones, que no se tornen crónicas o callejón sin salida. Al enquistarse dicha modalidad regresiva lo que se pone en peligro allí es la propia finalidad institucional, aunque también la integridad psíquica, psicológica, pedagógica, y a veces, física, de quienes habitamos las instituciones educativas.

Me pareció interesante pensar que esas articulaciones que a veces suelen perturbarse, o que se quiebran y asumen un funcionamiento regresivo, de precarización de los vínculos, entre personas pero también con el saber, hacen tambalear aquello más sustantivo de estas organizaciones, que son la enseñanza y los aprendizajes, rasgos primordiales e identitarios que confieren sentido a las instituciones educativas. Además, de acuerdo como se constituya dicha modalidad de funcionamiento, la relación de las personas con el aprendizaje podrá ser de exterioridad, mas parecido a un “copy paste” que estimule la copia y la memorización como única mecánica de razonamiento o podrá asumir una posición de emancipación, donde exista una mayor implicación personal, cognitiva que le permita a las personas construir una relación más desafiante y significativa con el conocimiento y por tanto ampliar su capacidad de exploración, indagación y creación singular. Es decir, jugarnos a generar condiciones para que se constituyan sujetos o quedar atrapados/as en el subsuelo y la trampa de permanecer objetos, a veces incluso creyéndonos libres.

Estas pinceladas de Ulloa suelen ofrecer valiosas orientaciones para pensar y revisar diversos componentes del proceso de articulación entre la escuela secundaria y la universidad.

IV. Autoridad pedagógica y disponibilidad

Hace muchos años tengo la mirada afilada hacia todo aquello que se liga a la autoridad pedagógica, en tanto es algo que suele ser objeto de reclamo hacia padres, madres, docentes, directivos/as. Y más aún en tiempos de evidente debilitamiento de todo lo que concierne a pedagogía moderna, y lo difícil que le resulta a las instituciones y sujetos lograr y sostener autoridad. Es por ello que gran parte de mi trabajo está orientado a espacios de encuentro y reflexión con equipos de conducción de las instituciones escolares. Y ese territorio me sostiene tanto como me inquieta para explorar la autoridad menos en el sentido de aquello que se debe “recuperar” o encontrar, como si se hubiera perdido, y más como algo que debe salir a buscarse o a ganarse. Casi como cuando en clave deportiva, estamos jugando un partido con resultado adverso, nos queda poco tiempo para el final y las condiciones resultan adversas. Me interesa entonces abrir una tensión, en la que vengo indagando e investigando, que tiene que ver, con la construcción de la autoridad, pero especialmente, en este caso, la construcción de la autoridad adulta, porque somos herederos de un adultocentrismo que ha monopolizado la pedagogía moderna. Una tensión entre un adulto supletorio y un adulto disponible.

En cualquier sala de profesores, de cualquier secundaria es factible escuchar a él o la profesor/a de cualquier materia, justamente enojarse con la mamá de Brian, estudiante de secundaria, aludiendo que , - *“si tuviese yo la posibilidad lo educaría de otra manera”, “no le compraría esto”, “vos viste a su hermano?” “mira donde viven y quienes son”* -. Y en esos adjetivos que parecen tornarse sustantivos, le dan cuerpo y ejemplo a esa tradición tan incorporada en la subjetividad docente que tiende a mostrar una cualidad supletoria de la escuela o sus adultos escolares respecto de las falencias o ausencias con que se caracteriza a ciertos estudiantes. Es decir, un adulto o escuela supletorios que repare lo que ese pibe no tiene, lo que le falta. Y en esa operación discursiva aunque también pedagógica pone de relieve no solo una mirada soberbia y descalificante, que fabrica etiquetas y estigmatiza, sino la impermeabilidad de la cultura escolar para entrar en dialogo con otras culturas, juveniles, populares, cybertecnológicas, etc. Evidencia la imposibilidad de la empatía, de suspender , al menos un rato, prejuicios y sentencias anticipadas para hacer lugar a la escucha, a una pregunta que desnude la sinceridad por conocer, aprender, y poder acompañar, que no significa convalidar. Nosotros/as, docentes, no estamos para juzgar a la mamá de Brian en como resuelve su crianza o administra su presupuesto, nosotros estamos para enseñar en la escuela, para subir a Brian a otros mundos, de la literatura y las matemáticas, por ejemplo. Esa idea de suplir, lo que yo evaluo que le falta a Brian está en el ADN del sistema educativo y debe ponerse bajo escrutinio para transformar el tránsito y las formas de construir la autoridad pedagógica.

La quiero poner bajo sospecha, quiero desmarcarme de esa idea de adulto supletorio, que a veces, también revela aquello, que genialmente **Philippe**

Meirieu (2006) nos enseñó, como omnipotencia pedagógica de la escuela moderna, para poder, en todo caso, desnudarnos en el sentido de reconocernos más frágiles y allí ver una oportunidad. Debemos desligarnos de esa idea de adulto supletorio, que revela omnipotencia, pero también subestimación del otro, y tenemos que pensar, en la idea de un adulto/a, una escuela disponible.

Esto necesita una aclaración, porque estos tiempos lo requieren, no hablo de la disponibilidad en clave mercantil, no hablo de un adulto disponible 24 x 7, la pandemia nos ha enseñado sobre eso, mi sugerencia no remite al imperativo de mercado, sino a pensar en un adulto disponible que pueda **anteponer una escucha atenta y genuina al juicio demoledor**. Permítanme aprovechar esta idea, para llevarla en la relación secundaria-universidad.

A propósito del lugar de enunciación y de quien está escuchando, ***¿qué les parece si aprovechamos y hacemos la universidad un poco más parecida a ese adulto disponible?***, un adulto que pueda anteponer la escucha al juicio demoledor, que, a veces, aparece disfrazado con ciertos enunciados de progresías pedagógicas, pero que, en los hechos, terminan confirmando la tradición excluyente y selectiva de los modos de enseñar, evaluar y clasificar que siguen dándole cuerpo a las decisiones en los claustros de la educación superior.

Me pareció interesante entonces ofrecerles que practiquemos esta idea de **universidad disponible o de adulto/a universitario/a disponible**, que en todo caso nos permita hacer más porosa la frontera que separa la secundaria de la universidad para pensar ese pasaje **no como laberinto que clausura la esperanza de encontrar la salida sino como un pasaporte**, a través del cual un extranjero que pertenece a una familia que por varias generaciones solo naturalizó su condición de forasteros respecto de la universidad se convierta en esa primera generación familiar que rompe la barrera del privilegio para concretar un derecho y la condición de ciudadanía plena en dicha institución.

V. Derecho, exigencia y hospitalidad

Aquellos que nos formamos, como en mi caso, en la Universidad de Buenos Aires, debemos asumir una autocrítica, desarmarnos y deconstruirnos, porque a veces, quedamos atrapados en cierto porteñocentrismo y corremos peligro de naturalizar ciertos privilegios. Y nos olvidamos de que las generaciones que antecedieron a muchísimos pibes y pibas que recién hoy están ingresando en las universidades nacionales, es decir que sus padres, abuelas y abuelos son quienes con su esfuerzo de trabajo y vida me pagaron a mí la carrera que hice y terminé en la UBA. Hay que promover una cultura universitaria que dialogue y se enriquezca con nuevos territorios geográficos y sociales, con las identidades culturales de vastos sectores que han estado postergados y a los que le debemos el ingreso, pero, especialmente el cuidado de su permanencia en la institución y la culminación de su carrera. Que egresen

aquellos/as que ingresaron y hacer el mismo ejercicio, político y pedagógico, en cada una de las escuelas secundarias y universidades.

Recupero palabras que una vez escuché de un referente notable como **Eduardo Rinesi**² (2017) , profesor y ex rector de una de las universidades más recientes del conurbano bonaerense, quien expuso con una seductora convicción que *si la secundaria es una obligación, no del pibe/a, sino, de la sociedad y el Estado como garante de esa obligación, entonces la universidad tiene que ser un derecho.*

Nuestra mira y esfuerzos, tienen que estar puestos en construir un ingreso a la universidad que sea sinceramente hospitalario y no una simulación de hospitalidad, que termina confirmando la hostilidad para que, aquel que se fue, no vuelva nunca más, sino, una hospitalidad que se anime, desde nosotros como universidad, a cambiar algunas reglas de juego, a renunciar a algunas comodidades y a permanecer incómodos, en todo caso, porque de ese modo estamos haciendo realidad la incorporación de nuevos sectores de la sociedad que traen lo propio, y hay que conjugar aquello con lo ya consolidado.

Es importante dejar en claro que hay que fomentar y fortalecer la universidad como derecho social e individual. Pero el derecho es a ingresar a la universidad, no a aprobar. Resulta necesario comprender la relación entre derecho y obligación como estructurante en la constitución y concreción del rol de estudiante . Fortalecer esa relación es una garantía de fortaleza para la concreción de trayectorias educativas potentes y democráticas.

Hay que crear condiciones para trabajar la importancia de aprender a estudiar, a realizar esfuerzos porque sostener la trayectoria en la universidad es deliberadamente y sin duda un esfuerzo adicional al que hicimos anteriormente en términos educativos, y eso supone también, un modo de cuidar al otro. Exigir, es algo que tiene que ver con el cuidado y no con la punición, a propósito de que estamos en tiempos en los que se confunden esas dos ideas.

VI. A modo de cierre:

La articulación entre el nivel secundario y universitario puede convertirse en una oportunidad, en un verdadero puente en la medida que logremos desocultar, analizar y comprender las tensiones que subyacen a las practicas pedagógicas de cada institución, en cada uno de los niveles y en los sujetos que le dan concreción a la vida cotidiana en las escuelas.

También nos permiten volver a mirar, como bien señala **Miguel Ángel Santos Guerra** (2008) las bisagras entre esos dos niveles, lo que une y desune y lo que siempre está por verse. Tensiones que nos revelan el límite no solo como

⁴ Eduardo Rinesi ha dirigido una de las universidades más jóvenes que tiene la Argentina, la UNGS. Universidad Nacional de General Sarmiento

cierre sino como una instancia para visitar viejos y nuevos temas y problemas, conservando tanto la capacidad de sorpresa que incomoda como la posibilidad de certezas que ordena y tranquiliza. Que nos permita disputar sentidos frente a ciertas tradiciones o valores que parecen únicos e inquebrantables. Se trata de disputas simbólicas, de revisar nuestras representaciones como ejercicio de reflexión colectiva, para hacer de la articulación entre niveles una tarea de reflexión entre colegas, revisitando lo propio y lo ajeno y poniéndole predicado a cada sujeto, sabiendo cual es el piso pero arriesgando cada vez más a subir la estatura del techo.

Superar dicotomías, falsas antinomias o la propia inercia que refuerzan tradiciones y privilegios y se hacen cada vez más impenetrables, delimitan territorios en lugar de generar tránsito y dialogo.

Escribí estas líneas con la intención de constituir las en una oportunidad de colaborar a la reflexión entre colegas con la mira puesta en la intersección entre niveles, pensando juntos /as no solo en la consistencia y solidez del puente a construir sino en la efectiva posibilidad de transitar de un lado al otro del mejor modo, para sujetos e instituciones; de interpelar y generarnos preguntas desde las universidades, para ver cómo podemos transformar aquellas hostilidades en una oportunidad pedagógica más hospitalaria.

Estamos ante un desafío intergeneracional pero profundamente político y contracultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- BRENER G (2016) "Articulación como Puente" en Laura Pitluk (coordinadora) *Articulación entre la Educación Inicial y al Educación Primaria*. Rosario: Ediciones HomoSapiens
- CORNU, L. (2002) "Responsabilidad, experiencia y confianza", en FRIGERIO G. (comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Santillana (página 48)
- MEIRIEU, P. "El significado de educar en un mundo sin referencias". *Conferencia dictada en el Ministerio de Educación el 27 de junio de 2006*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL001440.pdf>
- RINESI E. (2017) "La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad" En Brener G. y Galli G. (2017) (comp) *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única del mercado*. Buenos Aires: La Crujía
- SANTOS GUERRA M. (2008) "Las bisagras del sistema" en *La Pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: GRAU
- TERIGI F. (2018) "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas" (Pag 71 a 87) EN Marchesi A.; Blanco R. L y Hernández L (Comp.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en*

Iberoamérica. Madrid: Publicación de la Organización de Estados Americanos.

Disponible en:

https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Metas_inclusiva.pdf

ULLOA F. (2004) “Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica”. Publicado originalmente en *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina*, Vol. 26, N° 1, págs. 5-37, año 1969.

**ZONAS DE FRONTERA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD.
APUNTES PARA PENSAR LA ARTICULACIÓN ENTRE
LA ESCUELA MEDIA Y EL NIVEL SUPERIOR.**

María Paula Pierella
Universidad Nacional de Rosario

Yo descubro los laberintos en un libro de la casa Garnier de Francia, que estaba en la biblioteca de mi padre. Era un grabado muy curioso que ocupaba toda una página y representaba un edificio, semejante a un anfiteatro. Recuerdo que tenía grietas y que se lo veía alto, más alto que los cipreses y que los hombres que lo circundaban. Mi vista no era óptima, yo era muy miope, pero pensaba que si me ayudaba con una lupa podría ver un Minotauro adentro. Era, además, un símbolo de perplejidad, un símbolo del estar perdido en la vida; creo que todos, alguna vez, nos hemos sentido perdidos, y el símbolo de eso yo lo veía en el laberinto. Desde entonces yo he conservado esa visión del laberinto
(Borges, en Alifano, 1985).

Introducción.

El título de este panel me pareció muy interesante, porque introduce las figuras de los pasajes y los laberintos, muy borgeanas, que asociamos con la sensación de entrar a lugares construidos con la mera finalidad de perderse en ellos, espacios sin señalar donde solo depende de uno o una misma llegar hasta el final. Me preguntaba cuánto de todo eso representa la transición de la escuela media a la universidad. En este sentido, recordaba aquello que expresaba una estudiante próxima a egresar de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), cuando evocaba sus primeros años en la facultad: *“Era como estar en 1° grado y sentir que no podía leer”*. De ese modo, esta joven ponía en palabras algo del orden de una sensación de ajenidad extrema que suele caracterizar, para muchos, la experiencia del ingreso a la universidad. De cualquier manera, también sabemos que entrar a un laberinto puede ser algo lleno de aventuras, de desafíos, de encrucijadas, un gesto de perderse para encontrarse con nuevas posibilidades y experiencias.

Ahora bien, en esta oportunidad, voy a detenerme en otra categoría, la de frontera, cercana a la del laberinto en la medida en que trata de bordes, límites espaciales, vínculos entre el adentro y el afuera¹. Durante las últimas décadas, esta noción ha tenido un gran despliegue en las ciencias sociales, dando lugar a programas de investigación, revistas, libros y agencias gubernamentales diversas. En este sentido, se ha ido conformando un campo interdisciplinar problemático cuya efervescencia fue paralela al cuestionamiento de las

¹ Esta preocupación se enmarca en el Proyecto UBACYT N° 200 201701 00398: “Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, sujetos y saberes”. Directora: Dra. Sandra Carli

concepciones geopolíticas clásicas de las fronteras y de las políticas de seguridad propias de la presencia y la narrativa estatal (Benedetti, 2020).

En un trabajo sobre el tema, Grimson (2000) recuperaba estudios sobre las fronteras estatales desde una perspectiva abierta que permitía detectar la multiplicidad y mixtura de identidades junto con sus distinciones y conflictos. En un contexto epocal en el cual muchas de las fronteras delineadas históricamente se ven reconfiguradas, la cuestión del espacio parecía perder espesor frente al dinamismo que adquiriría la categoría tiempo como paradigma de las nuevas relaciones de interdependencia. En otras palabras, desde hace ya varias décadas y especialmente en estos dos últimos años en los que la pandemia del Covid-19 profundizó procesos de virtualización de la vida cotidiana, estamos cada vez más familiarizados con la referencia a procesos de “desterritorialización”.

Sin refutar el impacto que tienen sobre nuestras existencias el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, de los medios de transporte, los procesos de globalización económica y cultural, me interesa recuperar el relieve que Camblong (2014) realiza respecto de los lindes territoriales y su incidencia en los procesos subjetivos.

La intención entonces es visitar la categoría de frontera para pensar la articulación escuela media-universidad como una configuración espacio-temporal en la que confluyen universos de sentidos diferentes.

Acerca de las zonas fronterizas

A partir de las conceptualizaciones de Lotman sobre el concepto de semiosfera – que supone la globalidad integral del intercambio cultural a la vez que la necesidad permanente de traducciones aun al interior de la propia lengua-, Camblong (2014) reivindica la relevancia del lenguaje primario espacial para abordar procesos semióticos puestos en juego en comunidades fronterizas, particularmente en el límite entre Argentina y Brasil. Desde un interés por aquellas semiosferas en las que la interculturalidad constituye el propio hábitat de quienes deben hacer de la transacción su medio habitual de existencia, su modelo teórico-metodológico “plantea una matriz de `diálogos vecinales` para comprender el entrenamiento semiótico-lingüístico del niño en su pasaje de la `matriz familiar` a ese espacio cercano pero a la vez público-comunitario, próximo también pero distinto al de su intimidad” (p.9).

En este mismo sentido, Reviglio (2013) propone el uso de la categoría semiótica de umbral –definido por la Camblong como un tiempo-espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular - para describir e investigar cuestiones referidas al inicio de los estudios universitarios.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos interesa pensar a la universidad como un lugar en que se desarrollan luchas simbólicas cuya tramitación resulta central en el devenir de las identidades y trayectorias estudiantiles. Desde la perspectiva de las fronteras, “el lugar es un punto de contacto y tensión; de encuentro y desencuentro; de oposiciones territoriales y de configuración de imaginarios. Es un sitio donde se confrontan, se yuxtaponen y confluyen dinámicas, procesos y fenómenos” (López Levi, 2020, 430).

Algunas de las dinámicas que – desde nuestra perspectiva -confluyen en ese lugar, se encuentran vinculadas a distintas dimensiones que nos interesa ubicar como zonas de frontera. Así, es posible considerar una *dimensión socio-económica*, teniendo en cuenta las múltiples desigualdades que ponen en evidencia la ficción de la igualdad de oportunidades en el ingreso a la universidad y que la pandemia profundizó o visibilizó a partir de lo que dio en llamarse brechas digitales. En segundo lugar, cabe tener en cuenta la *dimensión sistémica*, entendiendo por esta el necesario trabajo interinstitucional entre niveles involucrados en la transición, al mismo tiempo que la relación intrainstitucional que involucra una coordinación de acciones pedagógicas entre los cursos de ingresos, las tutorías, las cátedras de los primeros años, los vínculos entre estas y el resto de la carrera, etc. La *dimensión territorial* constituye otra variable compleja que implica una serie de problemáticas ligadas a la heterogeneidad estudiantil en cuanto a lugares de origen, recursos subjetivos para “habitar” la institución y la ciudad, para pasar del ámbito de lo familiar al espacio público y político representado por la universidad. También es preciso identificar una *dimensión intergeneracional*, en la cual entrarían en tensión subjetividades docentes familiarizadas con la cultura escrita y culturas juveniles y estudiantiles ligadas a los diferentes lenguajes mediáticos. Ligado a esto, cabe tener en cuenta una *dimensión cultural y semiótica*, implicada en el ingreso a un nuevo orden simbólico y discursivo, a nuevas culturas institucionales y disciplinarias. Por último, no podemos soslayar la *dimensión pedagógica*, que introduce orientaciones, debates, discusiones en torno a cuáles son las mediatizaciones e intervenciones necesarias en esa relación entre sujetos, saberes, contextos institucionales y disciplinares.

Seguramente es posible pensar muchas más zonas en esa frontera entre la escuela media y la universidad, zonas que presentan continuidades y discontinuidades, que pueden ser puertas de entrada para indagar diferentes problemáticas. En cada uno de esos lugares que están permanentemente entrelazados, podremos encontrar temporalidades y espacialidades, en las que, como en toda frontera, confluyen procesos de circulación, tránsito, tráfico, pasaje e intercambio y que implican a diferentes sujetos, saberes, objetos, lenguajes, experiencias e imaginarios (Carli, 2019).

A continuación, voy a detenerme en tres escenas en las que se ponen en juego algunas de las zonas fronterizas esbozadas. La primera y la segunda se desprenden de un trabajo centrado en imaginarios en relación con la universidad de jóvenes del último año de la escuela secundaria. La tercera

corresponde a una investigación sobre el ingreso universitario en tiempos de pandemia.

Escena 1. La secundaria no te prepara para la universidad.

En el año 2019, unos meses antes de la pandemia, estaba trabajando en un proyecto de investigación titulado *La universidad imaginada y la universidad vivida*. Mi idea era indagar sentidos e imaginarios acerca de la universidad en relatos de estudiantes del último año de la escuela media, para luego, en el primer año de la universidad, observar con qué se habrían encontrado efectivamente. Así, en el marco de la Expo Universidad organizada por la Universidad Nacional de Rosario (UNR)² realicé una serie de entrevistas informales de las que se desprende el siguiente intercambio:

Entrevistada 1: - Ayer fuimos a escuchar una charla y nos dijeron: Van a ver que van a entrar a la universidad y no van a entender nada, porque la secundaria no te prepara para la universidad.

Entrevistadora: - ¿Quién les dijo eso, la persona que daba la charla?

E1- Sí, claro, todos nos están diciendo que el nivel de la secundaria que hay acá es muy bajo, que hay chicos muy inteligentes que han dejado porque sienten que no pueden y eso es frustrante, es re feo, yo me vine llorando. Eso nos decía la chica...Imaginate el primer parcial que sentís que no te salga, te sentís re mal...

E2-La secundaria ya no es tan exigente como en tiempos anteriores, entonces ahora los chicos se acostumbraron a eso y ¿qué hacen? fracasan en el primer año, y después se frustran y no siguen...

E3-Por ahí una profesora nos dice, yo tengo alumnos de otra escuela que están mucho más avanzados de lo que ustedes van...entonces uno dice estamos muy atrás y te desmotivas.

E2-Igual ayer la chica nos dijo que hay personas muy inteligentes que dejaron y chicos de escuelas públicas que siguieron...que tiene que ver con la voluntad de uno también...y que nos íbamos a encontrar con profesores que nos pueden decir que no servimos para eso...La chica nos contaba su experiencia personal y ya se está por graduar, y nos decía que no dejemos que ningún profesor nos desmotive...Es cuestión de perseverar...

Este fragmento de entrevista puede ser un disparador para una serie de interrogantes sobre los modos en que se interpretan las intervenciones de diferentes agentes institucionales que presentan la universidad a jóvenes que se encuentran en ese espacio-tiempo fronterizo en el que están decidiendo qué hacer, si pasar o no la línea divisoria. En la medida en que analizamos relatos de estudiantes sobre lo escuchado o vivido, lo que nos interesa analizar, reiteramos, son sus interpretaciones o percepciones y no el discurso institucional.

² La Expo Universidad es una actividad realizada anualmente por la UNR en la que se realizan diversas actividades vinculadas con la difusión de carreras a estudiantes del último año de la escuela secundaria: stands con información, charlas de referentes institucionales, actividades de orientación vocacional, entre otras.

Realizada esta aclaración, podemos afirmar que en esa zona de frontera que nombrábamos como sistémica o interinstitucional intervienen variados actores: profesores de la escuela media que transmiten diferentes perspectivas de lo que la universidad es -mediadas por sus propias historias, trayectorias biográficas y académicas-, referentes institucionales elegidos por las autoridades universitarias para hablar en nombre de la universidad, para ser la cara visible de esta, familiares y compañeros o compañeras de estudio que narran sus experiencias, las propias expectativas, experiencias y posicionamientos sociales y subjetivos. Y es así como, en la confluencia de sentidos en tensión, quienes aspiran a ingresar construyen sus propios imaginarios. Y los interrogantes son muchos: ¿la escuela a la que asisto me habrá preparado para esto? ¿serviré para esto? ¿podré perseverar?

Particularmente, en el relato anterior, se refuerzan sentidos vinculados a la inteligencia, a la capacidad personal, a la propia voluntad para enfrentar los desafíos de una institución que pareciera imaginarse como un lugar indescifrable y poco señalado (“...*van a ver que no van a entender nada*”). La responsabilidad de “adaptarse” recaería sobre la voluntad de los propios sujetos y sus estrategias personales para no “dejarse” desmotivar.

Asimismo, la línea de demarcación estaría dada por la diferencia entre colegios de gestión pública y privada (“*La chica nos dijo que hay personas muy inteligentes que dejaron y chicos de escuelas públicas que siguieron*”). Por cuestiones de tiempo no nos vamos a detener en los debates teóricos relativos a dicha noción que ha sido largamente trabajada y discutida desde la filosofía o la sociología de la educación (ver entre otros Bourdieu, 1990; Kaplan, 2008; Rancière, 2003); solo queremos señalar como llamativa la asociación entre inteligencia y escuela privada expresada en la cita.

Escena 2. ¿Qué palabra asocias con universidad? Miedo.

Otro de los dispositivos de indagación utilizados en el marco de la investigación mencionada en la escena anterior fue la técnica de asociación de palabras. Miedo fue una de las palabras registradas como más frecuentes. Del re-trabajo sobre dichos materiales escritos en la misma Expo Universidad 2019 surge el siguiente relato:

Entrevistadora: -Acá vos escribiste miedo como la palabra que asocias con universidad, ¿podrías profundizar un poquito más? ¿Miedo a qué?

E1: A encontrarse con un lugar totalmente diferente, con profesores que son más exigentes, totalmente distintos, de agarrar hábitos, es más responsabilidades... En la secundaria vos podías decir, no lo puedo entregar hoy, lo entrego la semana que viene....

E2-Acá nos encontramos con otro mundo.

E3: Más que estudio te piden memoria...En la escuela hay más pruebas que en la universidad, te toman prueba de la prueba, recuperatorio por cada tema...No es como acá que tenés que estudiar todo y rendir de una sola vez, es diferente.

E2: -Acá no podés decir hoy no quiero venir y no vengo y después le preguntas al profe qué dio la clase anterior, acá no se puede, ya lo sabemos. Ya estamos preparados psicológicamente...(risas)

E3: -Acá a nadie le podés pedir un apunte, hace de cuenta que le pedís un hígado si le pedís un apunte a alguien...

Entrevistadora: ¿Quién les dijo esto?

E3-Los profesores, conocidos...

E5: -Yo lo aprendí eso de mi hermano.

E 2: -Yo tengo un conocido que estudió la misma carrera que voy a estudiar yo y me lo dijo...Fuerza de voluntad básicamente en la universidad, ya nos están preparando psicológicamente, somos todos conscientes de eso...

En esta escena se reiteran algunos elementos de la anterior, especialmente el énfasis puesto en la fuerza de voluntad como condicionante central del éxito en la universidad, al mismo tiempo que se refuerzan sentidos sobre la universidad ligados al temor frente a un espacio que se imagina extremadamente hostil e individualista. (“*Hacé de cuenta que le pedís un hígado si le pedís un apunte a alguien*”). Pensando en clave de fronteras, podemos inferir que la universidad se imagina como un lugar totalmente otro, con códigos y lenguajes indescifrables y sin la mediación de alguien que colabore en la traducción.

Ahora bien, quisiera detenerme en la referencia a ese “otro mundo” respecto del cual se siente temor. Creo que lo que tiene para ofrecer un espacio público como la universidad es eso: un mundo otro. Siguiendo a Charlot (2020), podemos afirmar que gran parte de su potencia radicaría en la posibilidad de que se movilice otra relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, con nosotros mismos.

En este sentido, quienes ingresan a la universidad tienen que atravesar una suerte de frontera cultural, semiótica, una suerte de “shock pedagógico” (Charlot, 2020), en tanto lo que se espera de la comunidad estudiantil universitaria-fundamentalmente mayor autonomía en la gestión de los propios tiempos- no es lo mismo que aquello que se espera en la escuela media. Algo de esto quedó expuesto en el fragmento de entrevista citado anteriormente. Desde la perspectiva de dicho autor, la enorme mayoría de jóvenes de la escuela secundaria, consideran que quien es activo en los actos de enseñanza-aprendizaje no es el alumnado, sino el cuerpo docente. De modo contrario, cuando llegan a la universidad pasa a ser explícito que los y las estudiantes deben resolver el problema de aprender, siendo la docencia un recurso entre otros recursos (Charlot, 2020) Es un choque cultural para todo el estudiantado, pero que se incrementa en aquellos casos en que la cultura universitaria resulta más ajena en términos familiares o relativos a las trayectorias escolares.

No obstante, lo que adquiere centralidad para Charlot es la fuerza que da el deseo de ir a la universidad y el sentido que tiene el hecho de ser parte de ella. Desde la perspectiva epistémica o pedagógica, como docentes de los primeros años podemos colaborar en atravesar esa frontera ayudando a movilizar un deseo de conocer que, en general, no está dado de antemano. Una de las señales de orientación que pueden brindarse en ese camino puede ser colaborar en la traducción respecto de ¿qué es aprender en la universidad? Dice en este sentido Charlot (2020, p.170):

“Los profesores universitarios no somos muy claros a propósito de lo que el estudiante debe ser capaz de mostrar, lo que da la prueba que él ha aprendido. No es nada evidente para el estudiante, hay que aprender a ser estudiante. Un estudiante, la primera cosa que tiene que aprender es a ser estudiante, es una idea ya antigua de la sociología norteamericana: la primera cosa que un estudiante de medicina tiene que aprender no es la medicina, la primera que él tiene que aprender es dónde se coloca en el hospital cuando el “gran profesor” lleva a los estudiantes al hospital. ¿Dónde encontrar la información? ¿Cómo saber si un sí es sí o es no? Cuando quiero hacer una pregunta, ¿puedo o no puedo? ¿Cómo funcionan las universidades? ¿Cuáles son las reglas fundamentales? ¿Cuáles son los modos de ser, lo que puedo hacer, lo que no puedo hacer? ¿Puedo abrir la computadora cuando el profesor está dando la clase? ¿Puedo o no puedo? ¿O puedo hacerlo con el celular? Entender que necesito ir a la biblioteca, que voy a fracasar sin los libros. Preciso tiempo para entender eso”.

De este modo, resulta necesario repensar las operaciones pedagógicas puestas en juego en ese momento de transición. Habíamos dicho que considerar las problemáticas de pasaje en términos de zonas de fronteras implica abordar la complejidad inherente a las operaciones de traducción. Frente a esto, como docentes de los primeros años de la universidad caben algunas preguntas: ¿Podremos ponernos en ese lugar del novato en algún tema y desandar aquellos pasos que dimos para aprender lo que sabemos, entendiendo que todo eso nos llevó un tiempo? ¿Podremos explicitar aquellos saberes que se encuentran en estado tácito, reconstruyendo procesos, conceptos, momentos?

Ahora bien, también creo que es válida la pregunta acerca de ¿qué pasa o qué deja de pasar cuando los esfuerzos de traducción de un discurso académico o científico al discurso coloquial dejan poco lugar para la construcción del saber, para que aparezca en escena esa práctica del estudiar que es personal, íntima, pero también colectiva? Y aquí recurrimos nuevamente a Charlot (2020), quien advierte que cuando se simplifica tanto no hay más saber, sino solo una tarea a cumplir: “Ayudar es pensar el nivel de la organización de las exigencias sucesivas, pero renunciar a las exigencias no es la forma. No se aprende sin

esfuerzo. El problema no es el esfuerzo, el problema es el esfuerzo para hacer una cosa que no tiene sentido” (p.171).

Escena 3. Cuando la universidad no tiene un lugar

En 2020, cuando pretendíamos escuchar qué había pasado con esas representaciones tan atemorizantes, como consecuencia del virus SARS-CoV-2, la vida de la humanidad se alteró por completo. Luego del estupor inicial, en nuestro caso surgió una preocupación sobre el impacto de la pandemia en quienes se encontraban iniciando sus estudios universitarios cuando debimos interrumpir y redefinir la mayoría de las rutinas conocidas. En este sentido, la última escena remite a dos respuestas escritas en 2020 en un cuestionario destinado a estudiantes de primer y segundo año de la UNR, en el marco de una investigación sobre ingreso a la universidad y virtualización forzosa en tiempos de pandemia (Pierella et al., 2022).

Empecé la universidad sin ir a la universidad. Siento que este contexto de aislamiento social me desmotivó demasiado. Yo estaba muy emocionada por el comienzo de esta nueva etapa. En parte, lo que más me gustaba era la rutina, el disfrutar de las instalaciones de la facultad, las explicaciones de los profesores, las relaciones con mis compañerxs, compartir en el comedor, y esa experiencia se perdió completamente. (E704, Ciencias Agrarias, 1º año).

“Tuve dificultades respecto a que no encontré en mi lugar de residencia la comodidad o no pude hacer de mi casa un lugar para estudiar y poder tener mis clases. (E 1384, Ciencias Médicas, 1º año).

A diferencia de las escenas anteriores, que evocaban imaginarios en relación con un futuro vislumbrado como próximo, esta última remite a un presente en el que se esperaba encontrar algo que finalmente no fue. La sensación aquí, por lo menos en el primer fragmento, es la de haberse perdido algo que recién se empezaba a experimentar o que se conocía de segunda mano, es decir, vía la narración de quienes ya habían pasado por esa condición de estudiantes universitarios. Circular por los pasillos de las facultades -que a veces pueden ser laberintos-, compartir mates y charlas en los patios, actividades políticas, culturales y demás encuentros que solían caracterizar a la vida universitaria... ¿Qué queda de ese espacio público cuando la universidad se virtualiza? La sensación de empezar la universidad sin conocerla, o sin conocerla desde la dimensión de lo público. Así, enunciaciones del estilo *me contaron que, me dijeron que*, adquirieron fuerza en la configuración de las representaciones sobre la vida universitaria, poniendo de manifiesto cierta añoranza de un espacio que aún no se conoce, o que se conoce bajo modalidades totalmente diferentes de las imaginadas y de lo que efectivamente alguna vez fue la

universidad. Esto añadiría incertidumbres a un momento de por sí complejo, prolongando el “entre” de la transición (Pierella, 2021).

Sabemos que la condición exogámica propia de las instituciones educativas públicas fue una de las tantas dimensiones reconfiguradas durante la pandemia. El *quedate en casa*, necesario para cuidar la vida propia y la de los demás, habría implicado como efecto secundario una suerte de atadura del espacio académico a las condiciones materiales y familiares de existencia, poniéndose en primer plano las desiguales posibilidades de acceso al conocimiento.

Lo anterior puede leerse con mayor claridad en el segundo fragmento, en el que se expresan las dificultades para “hacer” de la casa un lugar de estudio. Siguiendo a López Levi (2020), quien define a los lugares como localizaciones dotadas de historia y sentido, nos preguntamos ¿Qué operaciones se encuentran implicadas en el proceso de “hacer” lugar? ¿Cómo se reconfigurará -en tiempos de postpandemia-la dimensión exogámica y política propia de los espacios públicos?

El significado de lugar trasciende una localización. Implica un sistema de relaciones y es interpretado en el marco de un sistema cultural que vincula cuerpos, objetos, ideas, sucesos en un anclaje territorial que se construye como referente individual y colectivo (López Levi, 2020). Desde esta perspectiva, los espacios virtuales también son lugares, en la medida en que constituyen medios en los que se desarrollan dinámicas sociales, en los que se producen relaciones, con repercusiones concretas en la vida cotidiana.

Pensar el lugar desde las lógicas fronterizas configuradas en torno a la universidad implica abordar, entre otras cuestiones, los sentidos que los sujetos construyen en torno a esa experiencia de pasaje, mudanza, traducción que es más notoria en estudiantes provenientes de otros países, y en cierta medida también en los casos de quienes provienen de otras localidades, cuyas vivencias pueden aportarnos algunas claves para pensar la heterogeneidad de los procesos de afiliación institucional y los desafíos políticos y pedagógicos implicados en ellos.

Breves reflexiones en el medio del laberinto:

A partir de las escenas presentadas, nos interesó considerar diferentes zonas de fronteras que pueden ser indagadas al estudiar procesos de transición entre escuela media y universidad. Sin pretensión de desarrollar cada una de ellas y siendo conscientes de que las zonas aquí esbozadas no agotan otras variables de análisis, creemos que los relatos seleccionados tienen el valor de acercarnos a algunas de las problemáticas propias de ese espacio-tiempo de tensión, negociación, traducción y construcción de sentidos.

Frente a esto tenemos más interrogantes que certezas. ¿Cuáles son los imaginarios acerca de la universidad construidos desde la escuela media? ¿Con

qué discursos la institución universitaria les da la bienvenida a quienes aspiran a ingresar en ella? ¿Cuáles son las implicancias prácticas -en términos de intervenciones pedagógicas- para ayudar a descifrar un discurso que se presenta como totalmente otro, totalmente desenlazado de la lengua familiar de origen? ¿Cómo producir “diálogos vecinales” sin vaciar la formación de todo sentido? ¿Cómo movilizar el deseo de conocer? ¿De qué modos podremos reconstruir -en tiempos postpandémicos- a la universidad como un “lugar”?

Tenemos muchos desafíos por delante, sabemos que no es posible, ni deseable, señalar todos los pasajes y las fronteras. Nuestro trabajo está allí – como decíamos con Charlot (2020)- para intentar movilizar otra relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros y con nosotros mismos, siendo conscientes de que perderse por unos instantes en el laberinto puede ser una de las formas de atravesar la frontera.

Referencias bibliográficas:

- Alifano, R. (1985). *Conversaciones con Borges*. Editorial Debate.
- Benedetti, A. (2020). *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Teseopress.
- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia, en *Sociología y cultura*. Grijalbo
- Camblong, A. (6-7 de noviembre de 2014). Semiótica de fronteras: dimensiones y pasiones territoriales. *Foro Internacional Fronteras Culturales*. Facultad de Arte, Diseño y Ciencias de la Cultura, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina.
- Carli, S. (2019). Las fronteras de la universidad pública, la circulación de saberes académicos y la intervención intelectual. Una incursión en la producción periodística de la socióloga rural Norma Giarracca. *EccoS*, 49, p.1-19. <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13349/6828>
- Charlot, B. (2020). *Todos los estudiantes encuentran otro mundo en la universidad/ Entrevistado por Daniela Atairo y Laura Rovelli*. Revista Pensamiento Universitario 20, 165-171. <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/16/entrevista-a-bernard-charlot-todos-los-estudiantes-encuentran-otro-mundo-en-la-universidad/>
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- López Levi, L. (2020) Lugar. En A. Benedetti (Dir.) *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Teseopress.
- Pierella, M.P. (22 de febrero-5 de marzo de 2021). “El ingreso a la *universidad* en tiempos de pandemia. Experiencias estudiantiles en torno a la virtualidad”. Exposición en Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad, Universidad Nacional de Río Negro.
- Pierella, M.P., Borgobello, A., Prados, M.L., & Brun, L. (2022). Ingresar a la universidad

pública argentina en tiempos de virtualización forzosa. *Revista IICE*, 51, 173-189
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10680/10282>
Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

**NUEVAS SUBJETIVIDADES ESTUDIANTILES Y DOCENTES:
ALGUNAS POSTALES DE ÉPOCA QUE INTERPELAN
A LA FUNCIÓN FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD.**

Viviana Mancovsky
Universidad Nacional de San Martín
Universidad Nacional del Litoral

*“De repente, todo lo que hemos pensado durante los últimos cincuenta años
tiene que ser pensado de cero.”*
Franco “Bifo” Berardi

Mis prácticas de enseñanza y de formación trastocadas

Las reflexiones que deseo compartir en este panel son el fruto de mis prácticas como profesora universitaria y como coordinadora pedagógica de un dispositivo de formación continua llamado “Encuentros de Intercambios de Experiencias” (EIE). Dicha propuesta, que llevo adelante junto con un equipo de colegas desde 2017, convoca a profesores¹ del primer año de las distintas carreras en la Universidad Nacional de Lanús. También, en esa Casa de Estudios, me desempeño como profesora en el curso de ingreso y recibo a futuros estudiantes que deben cursar la materia “Métodos y técnicas del estudio universitario”. Sumo, además, mi tarea como coordinadora de un programa institucional, que está a cargo de estudiantes avanzados, llamado “Mentorías entre Pares”, en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. En el marco de esta propuesta, los estudiantes de diversas carreras se forman voluntariamente en un seminario teórico-práctico cuatrimestral con el fin de acompañar a los ingresantes que comienzan su trayectoria universitaria, poniendo en relieve la relación de paridad entre ambos.

Esta breve presentación de mis prácticas profesionales tiene como propósito dar cuenta de mi interés focalizado en un área de estudio e intervención vinculada con “los inicios” a la vida universitaria. Esta expresión ha sido creada por

¹ Utilizaré el masculino como genérico con la intención de hacer más fluida la lectura y debido a que no hay un amplio consenso respecto al uso lingüístico del “o/a”, la “x” o la “@”. Sin embargo, hago explícita mi adhesión a las discusiones actuales en torno a las diversas formas de lograr equidad en materia de género.

Carolina González Velasco (2014) y describe dos aspectos centrales de indagación:

Un abordaje temporal más amplio acerca de la problemática de la articulación escuela media-universidad y la entrada a un nuevo nivel educativo, y el reconocimiento de experiencias estudiantiles que remiten a puntos de partida e historias singulares diversas.

Específicamente, analizo dichos aspectos a partir del punto de vista del estudiante y del docente teniendo en cuenta la dimensión subjetiva e intersubjetiva desde una “pedagogía de los inicios” (Mancovsky, 2019). Me interesa estudiar, y sobre todo comprender, el vínculo pedagógico que se construye en la interacción de un aula en el encuentro entre un grupo de estudiantes, un docente y un saber disciplinar a enseñar y aprender.

Ahora bien, quise comenzar presentando mis prácticas como profesora y formadora porque, justamente, ellas deben ser repensadas. El contexto de época impuesto por la Pandemia Covid-19 nos ha colocado frente a una situación inédita de absoluta novedad. Más allá de mis intereses definidos a lo largo del tiempo, pienso y siento, al día de hoy, la imperiosa necesidad de revisar y problematizar *la experiencia estudiantil de los inicios, el ingreso y la entrada a la vida universitaria* que revelan nuevas condiciones subjetivas del ser-devenir estudiante universitario y ser-devenir profesor.

En el marco de un capitalismo globalizado que fue “promocionándose” desde una supuesta mejora en la calidad de vida y en los progresos científico-tecnológicos, nos vimos confrontados a una de sus caras más oscuras y despiadadas: el desarrollo y el contagio de una enfermedad viral que, se ha cobrado la vida de gran parte de la población mundial. Al principio y sin vacuna que la combata, el único remedio resultó ser el resguardarse en las casas. Advino así, la interrupción de nuestras maneras de ser, andar y relacionarnos habitualmente con los otros. Dice Franco “Bifo” Berardi: “Durante la pandemia hemos experimentado una profunda laceración en el sentido de la acción, la producción y la vida. No es solo un asunto médico: están en cuestión los fundamentos mismos de la civilización que heredamos...” (Berardi, 2021. p. 30)

Es desde este panorama inédito y alterado que reconozco la necesidad de volver a pensar las categorías que usamos para entender, nombrar y construir sentidos acerca de: *la experiencia estudiantil, el estudio universitario y la práctica docente*. No adhiero al hecho de referirse a una “continuidad” que se adaptó y se sobrepuso aceleradamente² a tantos avatares vividos. Tampoco, a la creencia de pensar que uno retoma una supuesta vida “normal” luego del aislamiento obligatorio. Más

² Precisamente, el filósofo alemán Harmut Rosa (2019) describe a la “aceleración social” como una cualidad que denuncia el ritmo frenético de nuestra existencia y la presión temporal que padecemos en el contexto de la sociedad capitalista actual.

aun, no sostengo la posición de “negar” las marcas o secuelas de lo vivido en los sujetos que vuelven a habitar y a recorren lo cotidiano de las instituciones. En el día a día, la realidad de las aulas, nos muestran problemáticas novedosas que nada tienen que ver con la continuidad, la supuesta normalidad recuperada o la negación. Nuevas subjetividades asoman en este tiempo actual, luego de la emergencia sanitaria, la sobreadaptación a los cambios repentinos, el miedo, el aislamiento preventivo y obligatorio.

Entonces, desde el reconocimiento de mis “prácticas trastocadas” me propongo construir y compartir algunas “postales” vividas en las aulas virtuales y presenciales, durante el aislamiento obligatorio y de regreso a la vida universitaria. Las usaré a modo de ejemplo para argumentar la necesidad que siento por interpelar a las categorías de pensamiento instituidas y así, las prácticas formativas entre estudiantes y docentes en la universidad.

Algunas postales estudiantiles y docentes

Con el fin de acercar la reflexión a lo cotidiano de la vida universitaria y pensar desde “la realidad” vivida, me propongo recuperar ciertos comentarios de docentes y estudiantes que he recogido en diferentes encuentros. En forma de “paisajes” discursivos, retomo algunas de esas apreciaciones enunciadas en el marco de la virtualidad y a partir de la vuelta a la presencialidad. Postales que invitan a una pausa.

Postal 1: A solas, a comienzos de la cuarentena

Un estudiante-mentor comenta a sus pares: *“Encontrarse con un autor difícil, cara a cara, en tu pieza es una experiencia fuerte... Encontrarse a solas con Hegel... Además, ¿cómo tener tranquilidad en mi casa tan poblada? ¿Dónde ir a buscar a mis amigos con quienes compartía mis clases?”*

Postal 2: ¿Qué esconden las pantallas?

Un profesor opina en un encuentro de intercambio de experiencias entre colegas: *“Las pantallas parecen ser el tema pedagógico de moda... es el gran debate de las clases en pandemia... ¿exijo la cámara encendida o los dejo que estén en la clase sin la cámara habilitada? Me parece que la preocupación podría ser otra: ¿cómo ofrecer una cara amable de nuestra parte, del otro lado de la pantalla, que refleje un encuentro esperado y deseado, más allá de lo terrible que estamos viviendo...”* Otro colega le responde: *“Yo no siento que pueda obligarlos a mostrar sus lugares, sus casas. Tuve un alumno que me contó que seguía mis clases debajo de una mesa porque no tenía lugar para escuchar tranquilo y se distraía con toda la familia dando vueltas por el único espacio compartido de su casa. Después de ese comentario, recapacité... lo que menos quiero es convertirme en un panóptico sobre los espacios de mis estudiantes”*. Una tercera colega comenta: *“En la virtualidad, me resulta muy difícil el feed-back con la cámara o*

sin la cámara. No los identifico, no sé con quién estoy hablando, aunque tengan las cámaras encendidas. Son 50 cuadraditos de pantalla. Para mí, no depende que les ofrezca un gesto amable de mi parte... siento que no puedo..."

Postal 3: ¡Basta!

En el bar del campus de la universidad, de regreso a la presencialidad, me reencuentro con un profesor que me dice estar abatido por el uso exclusivo de lo digital y la vida confinada en su casa. Me dice muy seria y decididamente: *"Se acabó, no hago más una reunión, una clase por Zoom, se acabó... ¿Querés que nos veamos? ¿Querés reunirte conmigo? ¿Querés que de una conferencia? ¡Bueno... presencial! Se acabó... Se los digo a todos, tesisistas, estudiantes, colegas..."*

Postal 4: Una nueva relación con los saberes

Una profesora me comenta: *"Empecé con la virtualidad sabiendo que mis estudiantes iban a saber más que yo en el manejo de estas herramientas. Fue genial porque ellos me ayudaron a entender y a ir aprendiendo... Me fui capacitando sobre la marcha y esto permitió construir otra relación en la clase. Me corrí de ese lugar de entrar al aula como una sabelotodo"*.

Postal 5: "Zafar o estudiar..."

Una estudiante dice en el seminario de formación de mentores: *"Si sos chanta lo vas a seguir siéndolo en pandemia o sin pandemia, en virtualidad o en presencialidad. Si estudiás para zafar, le vas buscando la vuelta siempre y listo... Pero si estudiás para entender, te llevás la materia con vos, te la llevas puesta para la vida" ...*

Postal 6: Imposible de anticipar...

Una docente comparte esta apreciación en un encuentro virtual entre colegas: *"Pareciera que estamos viviendo una ficción, cada uno encerrado en sus casas y a su vez, desde nuestra tarea docente conectados por celulares y computadoras... ¡Qué cambio! Imposible de anticipar todo esto... Parece ciencia ficción... Y pensar que desde nuestra relación docente tocamos subjetividad siempre... Me pregunto: ¿cómo estarán mis alumnos que recién ingresan a la universidad y tienen estas condiciones? No sé si puedo darme cuenta a través del Zoom. Esto me angustia..."*.

Postal 7: De regreso a la presencialidad

Una estudiante que se está formando como mentora comenta: *"En el aula me encuentro con tres tipos de compañeros. Aquellos que cursaron antes de la pandemia y tienen en claro cómo tratar con el profesor y estar adentro de un aula. Un grupito y yo somos estudiantes de esa "vieja escuela". Otros están asistiendo por primera vez a un aula real y ya están haciendo materias de tercer año. Son como ingresantes, pero no... Y un tercer grupo son ingresantes genuinos que asisten por primera vez a la universidad. Toda esta diversidad se comparte en una misma clase y se notan las diferencias en las preguntas, las dudas que hay, las maneras de participar..."*

Postal 8: Lo bueno y lo malo.

Una profesora comenta en un encuentro de intercambio entre colegas: *“La virtualidad trajo cosas buenas. Motorizó cambios de hábitos necesarios. Abrió un mundo nuevo para dar clase y comunicarse con los estudiantes. Me doy cuenta que facilita los encuentros, posibilita otros medios de intercambio, el hecho de grabar las clases para quienes no pueden venir presencial... Pero también hay otras, no del todo buenas... la cantidad de estudiantes por materia y el seguimiento posible en el primer año... El llegar a conocer su rendimiento... La evaluación, por ejemplo... No me convence... Se van a tener que mezclar las cosas buenas y malas y ver cómo pensamos nuestra tarea docente con las dos instancias...”*

Postal 9: ¿Afilación institucional del estudiante?

Una ingresante del curso de ingreso comenta en mi clase: *“Yo pasé de conectarme por Zoom con las profes de mi escuela, ver a mis amigos y mandar la tarea, a conectarme por Zoom con las clases de la universidad. ¿Qué cambié? Los links del Zoom... Nada... Sigo en mi casa sin conocer a nadie. ¿Puedo decir que “voy a la universidad”?”*

Postal 10: Trabajo y estudio

De regreso a la presencialidad, un estudiante de primer año comenta a los mentores: *“Yo no puedo elegir entre estudiar y trabajar. Necesito trabajar y meto al estudio como puedo. Pero no llego con todo. No sé cómo cursar ahora que tengo que venir... No me dan los tiempos y cuando llego, no me concentro. No puedo seguir lo que dicen. Me cuesta... Lo virtual lo escucho cuando puedo y con los videos, más o menos entiendo. No llego a leer, pero sigo lo asincrónico y no estoy tan perdido. No sé qué onda los parciales... Tal vez, deje, no sé...”*

Luego del relato de estas reconstrucciones discursivas, me pregunto: ¿Qué sentidos aparecen a través de estos comentarios “terrenales” que, a la manera de pequeñas postales, condensan modos subjetivos acerca del ser-devenir docente y del ser-devenir estudiante en estos nuevos tiempos? ¿Cómo pensar la interacción entre estudiantes que han vivido distintas experiencias desde la virtualidad hacia la presencialidad? ¿Cómo analizar el saber disciplinar que define todo vínculo pedagógico a través de estos cambios? ¿Cómo volver a construir y a explicitar las reglas del oficio del estudiante y la afiliación institucional en “los inicios”? ¿Cómo recuperar la diversidad de experiencias estudiantiles que se encuentran en una clase?

La universidad como un “laberinto”

Estos comentarios que relatan vivencias, opiniones y apreciaciones por parte de los estudiantes y los docentes se enmarcan en un encuadre institucional específico: la universidad, cuya función formativa central necesita ser repensada a la luz de lo acontecido. A su vez, al “hacer zoom” sobre la institución

universitaria y focalizar en una de las imágenes sugeridas en este panel, me pregunto: ¿por qué asociar la metáfora del laberinto con la universidad? ¿Esta analogía puede hacer alusión a las trayectorias formativas singulares de los estudiantes? ¿Podría remitirse solo al momento de ingreso a la institución o a la vida institucional, en general? ¿Y los docentes y sus prácticas?

A partir de estas preguntas, desearía acotar el análisis de la universidad como institución desde el punto de vista de los sujetos que configuran el vínculo pedagógico: estudiantes y docentes mediados por un contenido disciplinar determinado. Para eso, voy a exponer algunos planteos teóricos de Lucía Garay, profesora emérita de la Universidad Nacional de Córdoba, especialista en temas institucionales. En un libro llamado "*Pensando las instituciones*", compilado por Ida Butelman en 1996, Lucía Garay se refiere a las instituciones como laberintos. Justamente, elige ese título para uno de los apartados de su capítulo. Ella hace referencia a la complejidad de las instituciones en tanto objetos de estudio, de análisis, de investigación y de intervención. En principio, afirma: "Las instituciones como objeto de conocimiento plantean obstáculos epistemológicos que provienen, por un lado, de la naturaleza misma de los fenómenos institucionales y por otro, del sentido y la función que las instituciones adquieren en la sociedad". (p. 128) Las instituciones -y particularmente las educativas- son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. La especialista explica que sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución "consigo misma".

A su vez, en relación con las diferentes funciones que se despliegan en una institución, la especialista sostiene que: "Las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que la promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes, con sus prácticas cotidianas, las constituyen, las sostienen y las cambian". (p. 129) Por ejemplo, la escuela además de su función educativa, tiene otras laborales, económicas, asistenciales, de acreditación, contención psíquica, control social, de poder y prestigio. Asimismo, afirma que la posibilidad de analizar una institución contempla la necesidad de comprender el juego de funciones principales y secundarias, explícitas e implícitas o recubiertas. Avanza, a modo de hipótesis, al afirmar que una de las dificultades para analizar y explicar las instituciones educativas proviene de esas dos instancias: su articulación con la sociedad y con los individuos" (p. 129)

En el caso de la universidad, me pregunto: ¿cuáles serían esas múltiples funciones además de la formación académica de los futuros profesionales? De parte de los docentes, se podrían enumerar funciones laborales (prácticas de gestión, de docencia, administrativas), el desarrollo de la investigación y de la ciencia, económicas, de transferencia vinculadas al prestar servicios a terceros,

de distribución y de control social del conocimiento, de poder y de prestigio. De parte de los estudiantes: ingresar, aprender, rendir materias, participar de la vida institucional... Todos estos planteos teóricos propuestos por Lucía Garay fundamentan la analogía de las instituciones como laberintos, pensando específicamente en la universidad y la complejidad que supone su estudio e indagación.

Preguntas-afirmaciones que interpelan

Con el fin de integrar la lectura de época inicial atravesada por la pandemia, las postales reconstruidas a partir de la voz de los docentes y estudiantes y las reflexiones teóricas de Lucía Garay centradas en la complejidad de las instituciones y en la articulación con las dimensiones de lo social y lo subjetivo, me interesa ir al encuentro de la problemática del ingreso y los inicios recuperando la dimensión de los sujetos. Para eso, voy a plantear algunas preguntas-afirmaciones problematizadoras, enmarcadas desde una perspectiva pedagógica que pueden ayudar a revisar las prácticas profesionales “trastocadas”.

Primero, suele ser reconocido que generalmente se estudia y se interviene sobre la novedad y la desorientación de los estudiantes ingresantes a la universidad. Sin embargo, es viable y necesario preguntarse acerca de la posible desorientación del profesor que los recibe frente a la novedad que los estudiantes traen consigo.

Segundo, el estudiante que ingresa expresa de manera, más o menos abierta, formal o informal, en un pasillo o en un aula, sus sensaciones de temor, duda, búsqueda... ¿Pueden alojarse institucionalmente las mismas sensaciones de parte del profesor? ¿En qué consistiría la duda, el temor o la ansiedad del profesor de primer año? ¿En esperar un estudiante ideal que no existe³? Más aun, ¿es mal visto institucionalmente que un profesor universitario se plantee estas cuestiones personales sobre su práctica profesional en la universidad?

Tercero, me pregunto: ¿cómo considera y analiza un profesor el posible abandono de los estudiantes a su materia? ¿Lo piensa? ¿Lo identifica? ¿Lo siente? ¿Qué le produce? ¿Qué hace con esa situación si la reconoce?

³ Me permito un breve paréntesis teórico, al recordar a Jean-Claude Filloux, profesor francés de pedagogía, especializado en las relaciones entre psicoanálisis y educación. El sostiene que, cuando damos clases, siempre nos remitimos a tres alumnos, a la vez: al alumno “de carne y hueso”, con nombre y apellido que es a quien tenemos en frente; al alumno que uno fue, al recuerdo, al registro que uno tiene de ese pasado y tercero, al alumno ideal, que uno tiene como modelo, acorde a sus expectativas, “el deber ser” y sus ideales que le devuelve, también, una determinada imagen ideal de profesor.

Cuarto, en la multiplicidad de prácticas que asume un profesor universitario y que deben ser volcadas formalmente en los casilleros que exige un formulario como el CVAR o el SIGEVA (tareas de enseñanza, formación en recursos humanos, publicaciones, participaciones en eventos académicos, trabajos académicos, trabajos de investigación, divulgación, gestión, transferencias, etc), ¿cómo se contempla en ese universo de múltiples funciones del profesor, la problemática, el análisis y la reflexión sobre su propia práctica? ¿Qué lugar ocupa?

Dejo planteadas estas preguntas abiertas como una invitación a interpelar las prácticas docentes y las prácticas estudiantiles. Nociones como: ingreso, los inicios, afiliación estudiantil, oficio del estudiante universitario e inclusión educativa pueden ser repensadas en el marco de una institución compleja, como lo es la universidad, cuya función primordial debe ser la formación de futuros profesionales para la sociedad y para el país.

Para terminar, me gustaría relacionar la dimensión subjetiva y vincular de la problemática de “los inicios” a la vida universitaria con dos rasgos que destaco de la escuela secundaria en esto de pensar “el pasaje” de los jóvenes a la universidad más aún, en tiempos de pandemia-pospandemia. Considero que, la escuela secundaria, en general, atiende y se preocupa efectivamente por la construcción de vínculos y por el reconocimiento de la singularidad del alumno que “asiste-no asiste-deja de asistir” a sus aulas. Asimismo, intenta y apuesta al trabajo en grupo entre pares y con estudiantes: el trabajo con otros... En este sentido, retomo la idea de Rosario Badano en el panel inaugural, en la cual, la especialista reconoce y nombra los esfuerzos que los docentes de la secundaria hacen para que los jóvenes se queden en la escuela. Estos “gestos formativos” pueden ser tomados como ejemplos valiosos para la universidad y así, abrirse a repensar su función social, en el presente y en el por-venir.

BIBLIOGRAFÍA:

Berardi, F. (2021) *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*. Ed. Caja negra. Buenos Aires.

Filloux, J-C. (2001) *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Garay, L. “La cuestión institucional de la educación y las escuelas: conceptos y reflexiones”. En Butelman, I. (comp.) *Pensando las instituciones*. Paidós. Buenos Aires.

González Velasco, C. (2014) *Sobre el Ciclo Inicial: la experiencia en UNAJ*. Documento interno de trabajo. Instituto de Estudios Iniciales. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Mancovsky, V. (2019) “Epílogo: Por una pedagogía de los inicios a la vida universitaria” En Mancovsky, V. y Mas Rocha, S. *Por una pedagogía de los inicios. Más allá del ingreso a la vida universitaria.* Ed Biblos. Buenos Aires.

Rosa, H. (2019) *Remedio a la aceleración. Ensayos sobre la resonancia.* Ed. NED. Buenos Aires.

¿QUÉ VES CUANDO ME VES?

CONVERSACIONES EN TORNO A LA DISCAPACIDAD Y EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Marcela Mendez
Universidad Nacional de Lanús

1- INTRODUCCIÓN:

La pregunta convocante de este IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario - ¿Qué ves cuando me ves? - invita a interpelarnos como docentes e integrantes de distintas comunidades universitarias en pos de revisar sentidos y lógicas que circulan en las Instituciones de Educación Superior y en nuestro hacer docente y de gestión universitaria.

En el marco de esta conversación en torno a la discapacidad y el ejercicio del derecho a la educación superior. ¿qué preguntas nos permiten pensar / gestar / habilitar otras formas de ser y estar en la Universidad? ¿Desde qué paradigma pensamos la situación de discapacidad en las Universidades Públicas? ¿Qué conjunto de relaciones, condiciones y motivaciones habilitan la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad en las mismas? ¿Qué barreras normativas, procedimentales, culturales, físicas, comunicacionales, pedagógico didácticas operan como obstáculos para el ejercicio efectivo del derecho a participar en la vida universitaria? ¿De qué manera es vivida y experimentada la situación de discapacidad en el ámbito universitario? ¿Qué estrategias de resistencia/adaptación/reapropiación se ponen en juego ante las coordinadas homogeneizantes y hegemónicas de la “ideología de la normalidad” (Angelino, 2008) dominante en las instituciones universitarias? ¿Cuáles son los cuerpos impensados por las normativas / decisiones políticas y académicas / prácticas / procesos internos de la Universidad?

Y para concluir con estas preguntas disparadoras ¿cuál es la situación de las personas en situación de discapacidad en nuestro país y en nuestra región latinoamericana? ¿Y cuál vendría a ser la responsabilidad que tienen ante esta situación las Universidades Públicas de la República Argentina?

2- Avances operativos y efectivos desde la RID CIN:

La perspectiva de discapacidad cuando se presenta en las instituciones de educación superior, viene a interpelar formas rígidas y hegemónicas de cómo pensamos, planificamos y hacemos la universidad. Teniendo en cuenta el contexto de la situación de nuestra población en argentina y a nivel

latinoamericano, la discapacidad se intersecciona con múltiples situaciones de vulnerabilidad que profundizan y perpetúan la exclusión histórica de este colectivo en nuestra región.

En línea con el enfoque interseccional y la situación de desigualdad, podemos plantear que el racismo, el sexismo, y el capacitismo, son parte de lo mismo, principios organizadores de un sistema colonial, patriarcal, capacitista, racista y ante esta realidad, el desafío que se nos presenta es definir, diseñar, implementar y evaluar las políticas desde la complejidad.

Y en ese sentido ¿por qué tenemos que pensar en políticas públicas universitarias que visibilicen y comprendan la perspectiva de discapacidad para asegurar efectiva y operativamente el ingreso, la permanencia y el egreso de la universidad?

En ese marco es pertinente poner en valor la construcción de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que es la herramienta del sistema de universidades públicas para transversalizar la perspectiva de accesibilidad y discapacidad - entendida como detección de barreras multidimensionales y su eliminación haciendo efectivo el ejercicio de derechos humanos de las personas con discapacidad - y por ende de la comunidad en general - y simultáneamente, es el espacio institucional del CIN para el asesoramiento, formación e investigación científico tecnológico en las dimensiones de:

- Política universitaria (incluyendo articulación con nivel secundario e institutos de formación docente)
- Investigación, desarrollo e innovación con transferencia tecnológica a la comunidad, a través de alianzas regionales en pos de hacer realidad el federalismo con desarrollo económico y social equitativo.

Una de las últimas declaraciones que se construyeron desde la RID del CIN brinda el posicionamiento al respecto de la perspectiva que estamos analizando:

“Las universidades públicas -en tanto miembros integrantes del Estado Argentino- están obligadas a cumplir y hacer cumplir la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El derecho a la educación superior es un bien social, público y gratuito y un derecho humano que debe ser asegurado operativamente para todas las personas con discapacidad sin exclusiones de ninguna naturaleza y respetando la diversidad, ya que todas las condiciones de discapacidad con sus diferentes maneras de comprensión de la vida y del mundo que nos rodea enriquecen la condición humana y fortalecen su dignidad inherente a ella. Por todo lo expresado, la RID del CIN

afirma su compromiso ético, legal e institucional para la remoción de las barreras que impidan el ejercicio operativo del derecho a la educación superior, apoyando las acciones de reflexión y revisión de aquellos actos que constituyan obstáculos que afectan a las personas con discapacidad y sus derechos humanos en cada institución universitaria.” (Declaración RID CIN, 2019).

Esta Declaración fue el motor que impulsó seguidamente, la generación de otro documento aprobado en el año 2020 por el conjunto de Rectoras/es en el 83° Plenario del CIN: “Documento de Ampliación, Profundización y Operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas” aprobado por Resolución de Comité Ejecutivo del CIN N° 1503/20 ratificado por Acuerdo Plenario N° 1104/20: <https://rid.cin.edu.ar/documentos/Acuerdo%20P.%201104-20.pdf>

Este documento incorpora dos principios fundamentales: La *transversalidad* y la *interseccionalidad*, ya que uno de los más grandes desafíos que tenemos como instituciones críticas de la sociedad es producir conocimiento desde la complejidad e intersección de opresiones que viven las personas de nuestra región, y fundamentalmente, los colectivos históricamente excluidos de la Educación Superior y del acceso a derechos en general.

Así el concepto de la transversalidad interpela las lógicas jerárquicas instituidas, priorizando un entramado instituyente que dé respuesta a la complejidad en la que se desarrollan hoy los procesos de democratización de las Universidades Públicas. Este enfoque requiere coordinación estratégica e integralidad, que según los aportes de Repetto (2005), refiere a un proceso integrador de sinergia entre las acciones y recursos de los involucrados en un campo concreto de la gestión pública, con un sistema basado en la cooperación, cuando derive en: “... a) la fijación de prioridades compartidas; b) la asignación acordada de responsabilidad al momento de diseñar las intervenciones; c) la decisión “sumapositiva” de qué hacer y cuántos recursos movilizar; y d) una implementación con acciones complementarias de múltiples actores, que se aproxime de modo importante a aquellos objetivos planteados por los diversos responsables de las políticas y programas sociales” (Repetto, 2005)

El desafío es que estas modalidades puedan dar respuesta a los entornos complejos actuales y se habiliten las dinámicas colaborativas en la disidencia de marcos institucionales homogéneos, “... la disidencia es la capacidad de vivir un tiempo dentro de otro tiempo, la práctica de una ubicuidad que nos permite vivir simultáneamente en el tiempo-prisión y en una isla de libertad, la piscina que a veces nos permite estar en el agua de la Gran Historia sin dejarnos arrastrar por sus corrientes”. (Barba 2002, pp 6)

Es fundamental en este marco, avanzar en la construcción de datos estadísticos de personas en situación de discapacidad que estudian y trabajan en la universidad pública en Argentina. En ese sentido, algunas de las instituciones de Educación Superior construyen dato en cada Universidad, igualmente ese avance aún no está implementado en el conjunto del Sistema Universitario y por ende no se cuenta con dato a nivel nacional comparable para producir información a nivel sistema.

A partir de esta situación logramos construir desde la RID del CIN en plena pandemia, formularios que preguntan por condición de discapacidad y relacionan esa primera pregunta, con requerimientos de ajustes y estrategias de accesibilidad. Ese formulario fue aprobado por el conjunto de Rectoras y rectores y fue implementado desde comienzos del año 2021, en el Sistema de Información Universitaria (SIU) y ya está siendo activado en el conjunto de universidades en pos de avanzar en la construcción de dato a nivel nacional.

Recurriendo a las estadísticas regionales existentes (Banco Mundial, 2021) las mismas marcan que una de cada 10 personas con discapacidad, accede al ámbito de la educación superior y terciaria, independientemente que terminen o no su carrera. Este dato visibiliza la deuda de todo el sistema educativo donde se requieren decisiones políticas y educativas pertinentes para librar las transformaciones que modifiquen las condiciones estructurales en pos de hacer efectiva y operativa la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU,2006), que en nuestro país se incorporó en el marco normativo nacional a través de la Ley N° 26378 y adquirió rango constitucional a través de la Ley N° 27044.

Entre las múltiples opiniones sobre el sistema educativo, escuchamos que el sistema educativo todo ya no va más, que así no funciona, que las/os niñas/os, adolescentes y/o personas adultas pobres no pueden aprender, que las/os “discapacitadas/os” necesitan una atención diferencial, que las/os docentes carecen de la formación de otros tiempos, que no fueron formadas/os para estar con personas con discapacidad, que las escuelas/universidades no están preparadas desde su infraestructura, mobiliario, tecnología, etc.

En ese marco, comprender la responsabilidad de las Universidades Públicas – y el Sistema Educativo todo – nos obliga en principio a comprender esta situación como multidimensional, heterogénea y compleja, para luego realizar una lectura aguda de las barreras existentes y avanzar- profundizar acciones tendientes a su eliminación. Siendo que las mismas van más allá de la accesibilidad física e incluyen las barreras comunicacionales en todas las áreas, dependencias y actividades en todos los ámbitos y niveles del sistema educativo. Además, es necesario reconocer especialmente los desafíos y vacancias en la formación docente que no interpelan al tradicional vínculo establecido entre docentes, estudiantes y conocimiento, que ha cristalizado en un modo único de enseñar y aprender.

Eduardo Rinesi (2019) deja claramente planteada esta responsabilidad en el prólogo de la 2° Publicación de la RID sosteniendo que no hay derecho - que es un escándalo – que no puede ser, que una determinada condición (de discapacidad) determine que no sea efectivo y operativo el derecho a la educación, entonces lo que se desprende es que es imprescindible “... hacer algo, hacer alguna cosa, para que eso que decimos que es un derecho universal (...) lo sea de una vez por todas.” (...) “Ese algo, esa “alguna cosa” que el escándalo nos invita a hacer tiene, por supuesto, nombre, lo llamamos política.” (Rinesi, en Mendez y Misischia, 2019; p.14 - <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385>)

3- Para ir concluyendo:

Tenemos que asumir la responsabilidad de visibilizar que la educación desde la perspectiva de discapacidad no es una cuestión eminentemente pedagógica, sino que en primerísimo lugar es una cuestión eminentemente ético-política, que nos obliga a definir desde que lugar nos posicionamos ideológicamente a la hora de pensar nuestro hacer docente y de gestoras/es de las instituciones universitarias.

Es importante aclarar, que el sistema universitario y sus mecanismos de evaluación de la gestión y la calidad universitaria, requieren ser replanteados desde esta perspectiva, en pos de dar cumplimiento a la normativa vigente, incorporando los derechos instrumentales que la Convención aporta – como la accesibilidad universal, diseño universal y ajustes razonables - para que los mismos sean tenidos en cuenta de manera integral en toda la dinámica de las Universidades, en búsqueda de reorientar y optimizar los recursos existentes para ampliar las capacidades institucionales desde un enfoque inclusivo, accesible y equitativo.

En sentido amplio y extendido a todo el sistema educativo - al respecto del derecho operativo a la educación y el acceso al conocimiento por parte de las personas en situación de discapacidad - se considera necesario plasmar una definición de educación inclusiva y de calidad dirigido a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, conforme lo establece la ley de Educación Nacional N° 26.206.

Desde un documento interno elaborado desde la Comisión Asesora de Discapacidad de la UNLa, se plantea que esa definición de educación inclusiva y de calidad tendría como pilares de su construcción:

- a) establecer los procedimientos, mecanismos de articulación institucional y recursos necesarios para identificar tempranamente las barreras que puedan impedir el acceso y la participación en los aprendizajes de las/os estudiantes con discapacidad

- b) asegurar las estrategias de accesibilidad física, comunicacional y académica estableciendo su obligatoriedad en tiempo y forma
- c) visibilizar y ejecutar el concepto de diseño universal de aprendizaje como marco receptor de la diversidad y, por ende, del aula heterogénea
- d) asegurar el acceso a las tecnologías de la información y de las comunicaciones, la provisión del equipamiento, así como sus adaptaciones necesarias y capacitación para su uso
- e) asegurar el acceso y la permanencia y promover el egreso, con títulos válidos, de las personas con discapacidad, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional brindando atención prioritaria a la población en situación de vulnerabilidad socioeconómica, poblaciones originarias y de zonas rurales.
- f) plasmar y planificar una reconfiguración de la educación especial mediante formación y capacitación en la perspectiva de la discapacidad y accesibilidad, y revisión de la currículas tendiente a asegurar una pedagogía y didáctica basada en el Diseño Universal de Aprendizaje
- g) asegurar el acceso a la educación sexual integral mediante información y comunicación en formato accesible
- h) diseñar y planificar acciones de inclusión laboral de los estudiantes con discapacidad mediante pasantías u otras figuras afines contemplando la terminalidad de los niveles educativos obligatorios y su formación continua
- i) promover la formación y capacitación para los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo en temas vinculados a la educación de las personas con discapacidad incluyendo la investigación y desarrollo con transferencia a la comunidad. -

En síntesis, las Universidades de la región deben avanzar en el análisis integral del modelo social, incorporando la perspectiva en la formación de pregrado, grado y posgrado para la formación de nuevos perfiles profesionales en búsqueda de impulsar la investigación y vinculación tecnológica, como así también, incorporar los derechos instrumentales de la Convención en los procesos de evaluación interna y externa para que la perspectiva de discapacidad y accesibilidad se transversalice en el diseño, planificación y ejecución de las decisiones políticas y académicas pertinentes que habiliten la transformación cultural, en donde las Universidades Públicas – como instituciones críticas de la sociedad – tienen mucho para aportar.

Bibliografía:

Barba E. (2002) En las entrañas del monstruo. Discurso de agradecimiento en ocasión del doctorado Honoris Causa. Instituto Superior de Artes (ISA). La Habana.

CIN (2020). Documento de Ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas:

Mendez y Mischia (2019). Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas. Universidad y Discapacidad. Período 2014 – 2016.

Organización de Naciones Unidas, (2006), Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.

Repetto, Fabián (2005) “La dimensión política de la coordinación de programas y políticas sociales: una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en América Latina”, en Repetto, Fabián (ed.) La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina, INDES-Guatemala, Ciudad de Guatemala.

Serra A (2004) IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España. La gestión transversal: expectativas y resultados

UNLa (2022). Aportes para la nueva Ley de Discapacidad de la República Argentina

NOTAS URGENTES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN TIEMPOS DE POSPANDEMIA¹

Maria E. Martínez
Universidad Nacional de La Plata

Abordar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad requiere, en principio, resaltar que estudiantes, docentes e investigadores con discapacidad en las universidades constituyen hasta hoy un grupo subrepresentado. Ello expresa apenas una de las muchas evidencias acerca de las barreras y los prejuicios que impiden a estos sujetos desarrollar sus trayectorias hasta alcanzar y completar los estudios universitarios. La emergencia de la salud pública - de importancia internacional (ESPII)- declarada por la OMS el 30 de enero de 2020, se agravó al demandar la aplicación de medidas que tuvieron por objeto interrumpir la propagación del virus, produciendo la restricción en la circulación de la población y una disminución de la actividad económica ampliando las desigualdades sociales. Estas condiciones, como señala Partenio (2022) en el documento de la CEPAL:

profundizaron las formas de exclusión de las personas con discapacidad y sus familias, y debido a la situación económica derivada de la crisis en estos hogares “han comenzado a disminuir los gastos asociados a servicios terapéuticos y apoyos pedagógicos a los que habían accedido con anterioridad”, de modo tal que estas labores recayeron en los integrantes del grupo familiar y, muy particularmente, en las mujeres, aumentando las brechas de género relacionadas con el trabajo doméstico y de cuidados no remunerados (Meresman y Ullmann, 2020, pág. 39).

El porcentaje de hogares con, al menos, una persona con discapacidad en Argentina es del 25,3 % para el total del país y durante la pandemia la pérdida de empleo de estos hogares fue del 15%, con una reducción de ingresos que ascendió al 65% (Naciones Unidas, 2020), lo que puso en evidencia una mayor vulnerabilidad financiera de estos grupos, en tanto quedaba expuesto el lugar de las mujeres como responsables principales de los cuidados dentro de los contextos familiares.

¹ Texto elaborado a partir de la participación en el conversatorio ¿Qué ves cuando me ves? Conversaciones en torno a la discapacidad y el ejercicio del derecho a la educación superior junto a Marcela Méndez (UNLA) y Alfonsina Angelino (UNER) y coordinado por Mariana Fenoglio (UNRC) y Gabriela Rosell (UNSL), el día 29 de marzo 2022 en el marco del IX ENCUESTRO NACIONAL Y VI LATINOAMERICANO SOBRE INGRESO UNIVERSITARIO

La pandemia exigió replantear de manera urgente, las condiciones necesarias para garantizar los derechos de las personas con discapacidad en el marco de las restricciones que imponía la emergencia sanitaria dentro un período signado por la ampliación de derechos. Reconociendo los marcados avances con relación a los derechos de las personas con discapacidad aún se requiere adoptar decisiones básicas para asegurar su continuidad, tanto en el plano material como en el simbólico. Estas decisiones conllevan, entre otras cuestiones, la distribución de recursos de distinto tipo, como instancias de participación de los grupos a quienes deben alcanzar favoreciendo de esa manera la construcción de una ciudadanía plena.

La Discapacidad asumida como categoría crítica consolidada en el marco de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad y gestada por el movimiento de personas con discapacidad y los estudios marxistas acerca de estos grupos, dan cuenta de las luchas y las demandas sociales y políticas de nuevos sujetos de derecho.

Plantear a la discapacidad como un asunto político implica necesariamente hacer alusión a al campo disciplinar de los Disability Studies, pioneros en sistematizar el abordaje social. Los Disability Studies, que vincularon las luchas por los derechos de las personas con discapacidad con la teoría marxista, establecieron un origen estructural a la noción de discapacidad. Los autores de esa corriente (Filkeinstein, 1980, Oliver 1990, 1998, Barton, 1998) tienen el mérito de haber planteado a la discapacidad como una forma de opresión social, designándola como la causante de las desigualdades que padecen las personas en esta condición, oponiéndose a las teorías que la entienden como un problema individual. Esta postura, que entraña un giro teórico, fue propiciada por un nuevo posicionamiento político de las personas con discapacidad (Ferrante y Venturiello, 2014, pág. 46)

Estos abordajes han sido enriquecidos por temas centrales que involucran a la teoría crítica feminista como son la identidad, la interseccionalidad y la corporalidad (Garland-Thomson, 2005 en Balza, 2011: 61), que cuestionan la visión de la discapacidad como realidad esencializada, cosificada, ahistórica y descontextualizada con respecto al conjunto de experiencias personales de dominación según género, clase y raza/etnicidad y que hoy son claves en las demandas de las mujeres, grupos LGTBIQ+ y del movimiento feminista. De este modo, asumimos visitar la noción de opresión puesto que ella permite comprender las formas en que se inscribe en los cuerpos, atravesando todas las dimensiones de la experiencia social.

Opresión y dominación -como puntualiza Young (2000)- aluden también a la universalización de la experiencia y la cultura de un grupo que se impone como norma sobre otro, a los impedimentos para poder realizar aquello que el marco normativo establece, tales como barreras a la participación, limitaciones

formales e informales para la toma de decisiones, experiencias de segregación y de estigmatización en instituciones de educación, de salud y del sistema jurídico, así como el aislamiento social y la disminución de oportunidades, que están relacionadas al estigma². Sobre todo, hay que destacar las dificultades para poder acceder a la justicia, porque las cuestiones de reparación respecto de las vulneraciones de derechos son centrales, no remiten solamente a denunciar aquello que no ha sido garantizado sino a cómo se concretan las condiciones que hagan realidad los derechos.

Discursos jurídicos, médicos y psiquiátricos a lo largo del proceso histórico, fueron definiendo a personas y grupos específicos como incapaces para representarse a ellas y ellos mismos. Esto no es una cuestión menor, porque ha dado lugar a prácticas de exclusión dirigidas a las personas con discapacidad y, sobre todo, a la negación de su historia como colectivos políticos y sociales. Salvo algunas comunidades, han sido siempre mencionadas como sujetos fuera de la historia, ya que, si se repasa el registro de las personas con discapacidad, rara vez aparecen dentro de una historia social, una historia de esos colectivos. De este modo, son vistos como sujetos sin historia lo que implica una negación de sus historias, memorias y experiencias como grupo social y ello constituye una de las formas más crueles de violencia dado que los reduce, en todo caso, a individuos aislados, sin una posibilidad de inscripción colectiva.

Esta trama ha posibilitado la configuración de prácticas y contextos atravesados por formas de discriminación y vulneración marcadas por el racismo, el sexismo, el capacitismo, el adultocentrismo que restringen derechos. La discriminación de las personas con discapacidad, en particular, así como de las mujeres “es el producto de una construcción social y de una relación de poder” (Serra, 2014, p. 268), las encontramos tanto en las relaciones sociales como en las estructuras de la vida social (Young, 2000). Modelos, narrativas, imágenes dominantes hacen posible comprender por qué es tan complejo transformar el mundo para que sea habitable a los grupos con sus diversos campos de experiencias. El capacitismo involucra, en una primera instancia, creencias, procesos y prácticas que se organizan alrededor de una noción de cuerpo normativo a partir del cual se afirman como valiosas ciertas capacidades corporales que se deben poseer, conservar o adquirir (Toboso Martín, 2017). Más recientemente, el paradigma capacitista promueve ciertas capacidades al tiempo que otras son señaladas como no relevantes, posición que fomenta las jerarquías de derechos y la discriminación hacia otros grupos, como en el caso de las personas con discapacidad (Toboso Martín, 2017). Capacitismo tan presente en las lógicas universitarias y tan difíciles de remover.

En un tejido en el que se entran el capacitismo, el sexismo y el racismo, todos ellos generan la inferiorización de un grupo sobre otro, basándose en

²Tomo aquí la noción de opresión desde la perspectiva de la CDPCD. Sin embargo, aun cuando no serán parte del desarrollo del presente texto, destaco las problematizaciones sobre la cuestión en los artículos de Ferrante y Dukuen (2017) y Ferrante y Venturiello (2014).

concepciones esencializadas y biologizadas de las diferencias que las convierte en barreras insuperables y que condensan procesos de estigmatización. Entre otras derivaciones, estas formas de discriminación se tornan muchas veces imperceptibles o devienen en prácticas de patologización y exclusión que se invisibilizan, en cuanto son producidas bajo el poder de normalización.

Las narrativas culturales hegemónicas (Garland-Thomson en Martínez, 2020) que están inscriptas en el sentido común, en los medios de comunicación y permean las prácticas educativas incesantemente, no son sólo la biomédica, que quizás es la más difundida y se impone permanentemente a través de prácticas de “normalización” con diferentes tecnologías. Circulan en la vida social en general, así como en las instituciones otras narrativas que son tan perjudiciales como aquella y requieren ser explicitadas si queremos desandar el análisis en el ámbito universitario, sobre todo, en lo que refiere al ingreso a la universidad. Una de ellas, *la narrativa sentimental* ve a la discapacidad desde un narcisismo compasivo, como elecciones de sufrimiento para aquellas personas que se imaginan a sí mismas como personas sin discapacidad. Como está orientada por la compasión desconoce el enfoque de derechos humanos que, en sus derivaciones, no tiene que ver con sentimientos sino con posicionamientos políticos. La siguiente es *la narrativa de la superación* que cobra fuerza en el marco del discurso de la meritocracia bajo el neoliberalismo y que, sin hacerse explícito, considera a la discapacidad como un defecto que tiene que ser compensado. Las personas con discapacidad tienen que esforzarse para mostrar que pueden “adquirir niveles normales” de capacidad, por lo tanto, se tienen que ajustar a los marcos que están preestablecidos, contrariamente a lo que plantea la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad, al proponer cambiar ciertas condiciones del mundo a fin de permitir la participación de todos los sujetos y todos los colectivos. Otra de las narrativas que circulan en nuestro contexto social es *la narrativa de la catástrofe* que aborda la discapacidad como un drama extremo, que puede dar coraje o derrotar a una persona, resultado que depende del individuo, como si éste fuese un sujeto absolutamente aislado, que se hace a sí mismo y no en la trama de relaciones sociales. Finalmente, *la narrativa de la abyección* entiende a la discapacidad como lo abyecto, lo ignominioso como aquello que uno puede y debe evitar a toda costa dado que la discapacidad no respeta límites ni reglas, sujetos que deben ocupar una posición subalterna en la sociedad.

Identificar cómo inciden las imágenes y narrativas en la configuración de esas restricciones, obstáculos o barreras demanda una tarea de deconstrucción. Las narrativas culturales hegemónicas sobre discapacidad, como señala Rosemarie Garland-Thomson, funcionan como los sistemas de sexo género heteronormativo, son perjudiciales, son opresivos y son desempoderantes (Garland-Thomson en Martínez, 2020).

El diálogo entre los campos de estudio y los movimientos de discapacidad y feminista es clave en las políticas universitarias. No hay posibilidad de gestar

una política efectivamente basada en derechos si no vinculamos normativas, dispositivos, prácticas y estrategias que articulen discapacidad y género dado que con mucha frecuencia avanzan desarticuladamente, por lo que resulta imprescindible no sólo develar los mecanismos de la opresión sino también impugnar y transformar las condiciones que la hacen posible.

Estas narrativas culturales hegemónicas están inscriptas en las prácticas. Caracterizarlas como hegemónicas expresa que son dominantes, dan sentido y estructuran las tramas de significado político-pedagógicas cotidianas. Desde la perspectiva que sostenemos es necesario, en principio, liberarnos, distanciarnos de la posición basada en la gestión de las emociones que concibe a las discriminaciones y exclusiones sobre las personas con discapacidad como resultado de malas actitudes individuales, de modo que sería suficiente con cambiar esas conductas a partir de entrenamientos específicamente orientados a este fin. Esta visión desconoce, en primer lugar, que se trata de una cuestión de derechos humanos, por lo tanto, no depende de la actitud o de la voluntad de un individuo hacia otro. En segundo lugar, es urgente pensar a la discapacidad como una construcción histórica y ligarla a las estructuras económicas y sociales que se expresan también a través de sistemas de significado opresivo.

Como hemos señalado (Martínez, 2018:31), la cuestión de la diferencia está asociada con una variedad de significados, por lo cual la tarea a emprender es entender cómo la articulación de discursos y prácticas inscribe relaciones sociales, posiciones de sujeto y subjetividades (Brah, 2004). Siguiendo lo planteado por Pierre Bourdieu, las relaciones de diferencia como la discapacidad, la edad, el sexo o la etnia son construcciones sociales y es un riesgo creer con que basta “desconstruir” estos artefactos sociales para destruirlos. Abordajes que fijan una noción de diferencia se encuentran arraigados en la objetividad de las instituciones, es decir, en las cosas y los cuerpos, relaciones que son, a la vez, materiales y simbólicas (Martínez y Cobeñas, 2014).

Este planteo comporta exigencias para el conjunto de quienes trabajan en las instituciones educativas acerca de cómo comprendemos la discapacidad en tanto categoría crítica y a cómo funcionan las formas de opresión y las prácticas de discriminación. La categoría de Opresión tiene una centralidad innegable en el pensamiento pedagógico latinoamericano, dado que define la dirección y densidad de aquello que llamamos experiencia social de la exclusión, o de la inclusión con exclusión o de los procesos de discriminación y segregación. Da cuenta de procesos culturales tanto como de desigualdades sociales que marcan las vidas de una gran proporción de la población con discapacidad y que están siendo afectadas por profundas limitaciones económicas y financieras derivadas del desempleo, de bajas remuneraciones o de contrataciones laborales precarizadas de ellas y/o de sus familias.

Proponemos construir una genealogía del trabajo docente y ello involucra explorar aquellos supuestos o imágenes dominantes que se inscriben en las

prácticas y condicionan el vínculo pedagógico. Requiere también ahondar acerca de las trayectorias de las personas con discapacidad que llegan a cursar los estudios universitarios. Además, demanda problematizar la suposición acerca de los procesos de autoreconocimiento como persona con discapacidad, una identidad política que se afirma en derechos que les son específicos y que corresponden a un grupo social del que se siente parte.

En los ingresos universitarios al momento de la inscripción en muchas universidades se consulta acerca de si se autoperceben con alguna discapacidad. Muchos/as estudiantes se reconocen a sí mismos como personas con discapacidad. Sin embargo, un gran número no responden afirmativamente al ser consultadas y, con frecuencia, ese replanteo identitario ocurre durante los estudios universitarios. Muchas veces la toma de conciencia y la asunción de la identidad política como persona con discapacidad se alcanza hacia el final de las carreras universitarias, en aquellos y aquellas que pudieron sostenerse. En este punto, debemos recordar que la formación en derechos humanos también es responsabilidad de la universidad, cuando todavía observamos que tanto docentes como estudiantes poseen bajo o nulo conocimiento acerca de la Convención de Derechos sobre Personas con Discapacidad y, escasamente acompañan las trayectorias universitarias.

Pero además de los aspectos políticos, culturales y simbólicos en los que se enmarca la política universitaria, es preciso enfatizar la dimensión material y económica de esas políticas. Quienes ingresan a los estudios universitarios requieren diversos sistemas de apoyo de diversa índole para llevar adelante sus actividades como estudiantes y necesitan diversos tipos de apoyo (becas, transporte, libros, apuntes, alimentación, espacios de estudio, computadoras, impresoras, wifi, entre muchos otros) para poder hacer factible la vida universitaria. Además de estos apoyos comunes a la mayoría de la población estudiantil, se precisan sistemas de apoyo específicos para acompañar a las personas con discapacidad desde su ingreso. Sin embargo, en las unidades académicas estos recursos son inestables o discontinuos, ya que dependen de convenios recíprocos con instituciones o programas externos a la universidad, están condicionados a la disponibilidad de recursos financieros, se basan en trabajo voluntario o en contrataciones eventuales.

Es importante destacar que la noción de apoyos no está allí sólo en relación con un estudiante o una estudiante con discapacidad. En conjunto contribuyen a fortalecer, orientar y mejorar las condiciones del trabajo docente en la construcción de la relación pedagógica con todo el grupo de estudiantes, configuran un sistema de apoyos para el aula universitaria. Con demasiada asiduidad, las instituciones tienen la expectativa que los sistemas de apoyo ingresen junto a la persona con discapacidad, y en todo caso, a la universidad le corresponde completar sólo algunos aspectos. Aun cuando en las universidades esa consulta está dentro de las encuestas de ingreso, raramente observamos una sistematización de esa información que planifique y genere condiciones antes

de producirse el ingreso. Una prueba de ello es que, quienes pueden acceder y culminar sus estudios universitarios, poseen recursos económicos y obras sociales necesarios para costear algunos de los apoyos que acompañan la vida universitaria.

Esto también incluye desarrollar un sistema continuo, estable y apropiado de apoyos con relación a las lógicas de conocimiento diversas en los distintos campos disciplinares, condición necesaria para que los otros apoyos funcionen. Al referirnos a acceder al conocimiento, a la democratización del conocimiento es preciso contar con intérpretes, asistentes, acompañantes, insumos tecnológicos, es decir, diversos tipos de apoyos, humanos y materiales con relación a los campos de saber específicos.

Se trata de fortalecer y sistematizar una construcción político-institucional, en perspectiva de derechos humanos, que garantice el derecho a la educación superior no como algo voluntario, recíproco o dependiente de cosas que son muy heterogéneas, inestables o inespecíficas. Para ello se requiere presupuestos universitarios que contemplen financiamiento específico y continuo. Hacer depender la disponibilidad de apoyos de las relaciones que las universidades mantienen con sus comunidades, de las reciprocidades a partir de acuerdos o convenios que se hayan conseguido realizar con otras instituciones y organizaciones, finalmente hace que la responsabilidad recaiga en las posibilidades que un o una estudiante tenga para poder garantizarse esos apoyos. En este sentido, resulta central disponer de financiamiento genuino para sostener y mejorar sistemas de apoyo y otros recursos accesibles para que las personas con discapacidad puedan desarrollar sus estudios universitarios. Así también, es fundamental señalar que la posibilidad de la accesibilidad está vinculada a las condiciones del trabajo docentes y a las formas de construcción de las relaciones pedagógicas en el aula. Los sistemas de apoyo requieren una construcción en el tiempo, continuidad, espacios adecuados y, sobre todo, personal con formación específica para poder acompañar las trayectorias académicas, la participación en la vida universitaria y el ejercicio de una ciudadanía universitaria plena. Una planificación que las universidades nacionales están en condiciones de efectivizar para alojar a una pluralidad de estudiantes que provienen de experiencias muy diversas de existencia.

La universidad ofrece un trayecto educativo relevante en muchos aspectos para el desarrollo de una vida independiente. Esta noción de vida independiente es central y la educación universitaria aporta a ese proyecto en varios sentidos, no solamente por la formación y la titulación sino también por el campo de experiencia que ofrece la vida universitaria en su dimensión política, cultural y social, así como para la expansión, consolidación y visibilización del movimiento de discapacidad. Vida independiente refiere a las posibilidades de elegir, definir, construir, entamar y tomar decisiones con respecto a todas las cuestiones que afectan la propia vida de las, los y les estudiantes, por lo que los

estudios superiores ocupan un lugar estratégico en sus trayectorias (Martínez, 2015).

Consideraciones finales

Es común al pensamiento feminista y al pensamiento de discapacidad, comprender las relaciones de diferencia en el marco de las demandas por una sociedad con un horizonte de igualdad que haga posible generar las condiciones necesarias para garantizar derechos. Siguiendo a Butler (2020) la igualdad surge de las relaciones entre personas, de sus vínculos y no como resultado de representaciones del sujeto individual, entonces, deriva de aceptar la interdependencia. Aceptar la interdependencia implica una nueva idea de igualdad, una concepción que se despliega en prácticas e instituciones, en nuevas formas de vida cívica y política. Nuestra persistente dependencia de las formas sociales y económicas para mantener la vida no es algo provisorio. Cuando no hay nada de qué depender, cuando las estructuras sociales fracasan o se eliminan la vida misma se debilita o se pierde: la vida se vuelve algo precario (Butler, 2020: 67-8)

Si bien las desigualdades persistentes tanto en las condiciones económicas como en las experiencias de vida, así como las relaciones de opresión se extendieron y profundizaron a partir de la pandemia, la realidad nos mostró el inestimable e irremplazable significado del contacto, del encuentro cotidiano, de la participación en las instituciones educativas y de su función en la construcción de horizontes de sentido para sus estudiantes. Avanzar en el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad implica desarmar una serie de supuestos que condicionan los debates alrededor de las políticas universitaria cuando no se hacen explícitos e involucra las cuestiones presupuestarias, dado que se requiere dar materialidad a los actos para garantizar derechos. Reconociendo los avances que se han alcanzado hasta la actualidad, necesitamos ampliar los esfuerzos para que el derecho a la educación superior sea una realidad para los grupos de personas con discapacidad.

Así, frente a una percepción más clara y extendida de la vulnerabilidad hemos vivenciado la centralidad de estructuras, instituciones, relaciones y prácticas necesarias para la continuidad de la vida en que confiamos y sin las cuales, nos sentimos a la intemperie. Si eso no está, los sujetos resultamos vulnerables, desposeídos, abandonados o expuestos a situaciones invivibles (Butler, 2020: 30). Estar menos expuestos hoy requiere que nuestras universidades públicas planifiquen y consoliden las condiciones, junto a docentes y estudiantes con discapacidad, que abonen a revertir los procesos de exclusión y desigualdad educativa y social.

Bibliografía

- BALZA, Isabel (2011) Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión, *Dilemata*, N° 7, pp. 57-76.
- BUTLER, Judith (2020) Posdata: Repensar la vulnerabilidad, la violencia, la resistencia, en BUTLER, Judith *La fuerza de la no violencia*. CABA: Paidós. pp. 213-234
- DANEL, Paula M. (2018). Discapacidad: tensiones entre la opresión y las prácticas liberadoras. *Análisis desde el Sur global. Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8(15), 138-157. doi: 10.30827/tsg-gsw.v8i15.7964
- FERRANTE, Carolina; DUKUEN, Juan Pablo (2017) "Discapacidad" y opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu; Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología; *Revista de Ciencias Sociales*; 30; 40; 1; 151-168.
- FERRANTE, Carolina; VENTURIELLO, María Pía (2014) El aporte de las noticias de cuerpo y experiencia para la comprensión de la "discapacidad" como asunto político; Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Departamento de Terapia Ocupacional; *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*; 14; 2; 12; 45-59.
- MARTÍNEZ, Ma. Elena (2020) Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural, en: SEOANE, Viviana & MARTÍNEZ, Ma. Elena (comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2020. led. - (Los ríos subterráneos / 7) ISBN 978-987-4963-48-2 pp.71-90
- MARTINEZ, Ma. Elena (2018) Derecho a la Educación en América Latina: el desafío de la inclusión en el reconocimiento de las diferencias, en: PALACIOS, A. & TORRES, I. *La inclusión en las instituciones educativas: 1. Claves para incluir 2. Nuevas demandas y necesidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas; pp. 23-44. ISBN 978-987-538-596-2 p. 23-44
- MARTINEZ, Ma. Elena (2015) *Personas con Discapacidad, vida independiente y educación inclusiva, Discapacidad, Justicia y Estado: Vida independiente*, Vol. 5, Editorial INFOJUS, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, enero; pp. 47-58. ISBN 978-987-3720-22-2 Disponible en <http://www.saij.gov.ar/maria-elena-martinez-personas-discapacidad-vida-independiente-educacion-inclusiva-dacfl50104-2015-01/123456789-0abc-defg4010-51fcanirtcod>
- PARTENIO, Florencia (2022) “Deudas, cuidados y vulnerabilidad: el caso de las mujeres de hogares de clases populares en la Argentina”, *Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/56-LC/BUE/TS.2022/2)*, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- SERRA, Ma. Laura (2014) *Feminismo y Discapacidad. Derechos y Libertades*, Número 31, Época II, junio, pp. 251-272 DOI: 10.1400/
- TOBOSO MARTÍN, Mario (2017). “Capacitismo”, en: R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra. Pp. 73- 81.
- YOUNG, Iris Marion (2000) *Las cinco caras de la opresión*, en: Young, Iris Marion (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya SA). Pp. 71-113

Documentos consultados

Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos (2018) - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC. Libro digital, PDF

Naciones Unidas (2020) Análisis inicial de las Naciones Unidas COVID-19 en Argentina: impacto socioeconómico y ambiental. Argentina: Naciones Unidas.

NO HAY JUSTICIA SOCIAL SIN JUSTICIA COGNITIVA: LA DISCAPACIDAD COMO CUESTIÓN EN EL INGRESO UNIVERSITARIO

Alfonsina Angelino
Universidad Nacional de Entre Ríos

Mi interés en este cruce entre ingreso, accesibilidad y discapacidad se vincula a que a lo largo de mi trayectoria en la universidad pública, he ido tejiendo en espacios de formación y trabajo en esos cruces. Tempranamente, como estudiante, por el 95 inicié mi carrera docente en la Asesoría Pedagógica y en 99 - ya egresada- en lo que hoy es el Programa de extensión “La producción social de la discapacidad”. Soy docente, extensionista e investigadora en la UNER, me considero una activista académica sostenida y sosteniendo apuestas colectivas por la transformación y la justicia social y cognitiva

En ese recorrido, hace un par de años que coordino el Curso de Ingreso en la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la UNER y soy la representante de UNER en la Red Interuniversitaria de Discapacidad (CIN) y he sido parte de los equipos de coordinación de carreras de pregrado vinculadas a la comunidad sorda: TUILSA-E¹ (2012- 2018) y TULSA² (2018 - 2022) también la FTS UNER .

Es decir, la cuestión del derecho a la educación superior o la educación superior como derecho el tema del ingreso y la permanencia a la universidad, las condiciones inclusivas o excluyentes que allí se juegan, la accesibilidad como cuestión política y transversal viene siendo un campo de estudio y trabajo desde hace largo tiempo. Me enorgullece ser parte de esos procesos colectivos en nuestras universidades y ser parte hoy de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación que se está institucionalizando y que fue presentada por compañeras en este mismo evento.

Celebro entonces la posibilidad de que este tema se presente con esta jerarquía en un encuentro de Ingreso. La temática de discapacidad o la de accesibilidad, siempre fue, en nuestros encuentros de ingreso, un tema menor, un tema lateral, un tema de las comisiones, un tema que aparecía porque aparecían ponencias o preocupaciones de equipos de trabajo que afanosamente buscaban instalar esas discusiones.

Celebro enormemente que las compañeras de la Universidad Nacional de San Luis hayan decidido este espacio de conversación y que sea además en simultáneo con otros tres conversatorios en que se unen e hilvanan desigualdad, disidencia, identidades y discapacidad con derechos, ingresar,

¹ Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina - Español que desarrolló por 3 cohortes y posibilitó el egreso de más de 50 intérpretes.

² Tecnicatura Universitaria de/en Lengua de Señas Argentina orientada prioritariamente a personas sordas de todo el país y que posibilitó que más de 170 personas sordas obtengan su título universitario para la enseñanza de su lengua nativa.

políticas y compromiso. En definitiva, en los cuatro tópicos que se abordan bajo el título *¿Qué ves cuando me ves? Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades*” hablamos, antes que nada, de relaciones, de relaciones política e históricamente configuradas como relaciones de opresión. Eso nos pone en un punto común o piso desde el cual partimos esta conversación/discusión, que entrelaza y permite el diálogo intersectado en una multiplicidad de cuestiones, que no reducen la discapacidad a una versión de un lenguaje técnico, profesional, médico hegemónico. Considero que esto es clave, porque nos dispone a identificar cuestiones que resultan centrales en torno a la responsabilidad de las Universidades Públicas de interrumpir (y quiero enfatizar este verbo) procesos de exclusión y expulsión sistemáticos, sostenidos y permanentes del colectivo de personas con discapacidad en nuestra universidades.

Fui anotando una serie de ideas mientras mis compañeras aquí hablaban porque activaron mi reflexión y me permiten retomar lo que ellas han traído para sumar algunas cuestiones más y así recuperar el propósito de que este espacio sea un conversatorio en el cual cruzamos nuestras ideas y las ponemos en diálogo.

Imaginé comenzar mi presentación aludiendo al título de este conversatorio *¿Qué ves cuando me ves?*, y cómo ésta pregunta nos dispone - tal como han trabajado y problematizado las compañeras que me antecedieron - a pensar qué imaginarios se mueven cuando alguien llega a la universidad, ingresa a nuestras universidades y en ese movimiento interrumpe una ficción, la ficción de la normalidad, cuando alguien en su presencia nos interpela a sospechar del ideal regulatorio ficticio, falso y peligroso, la homogeneidad y la normalidad. Ese imaginario empobrecido por la ideología de la normalidad (Angelino 2009, 2014) de quiénes somos, o mejor dicho quiénes *debemos ser para ser universitarie*, no nos permite ver la heterogeneidad de experiencias y subjetividades que llegan buscando una multiplicidad de cuestiones en nuestras carreras, en nuestras universidades, que buscan fundamentalmente habitar la universidad y ejercer el derecho a la educación superior, como *cualquiera*³ . Pienso que, muchas veces, en nuestro afán de construir comunidad, construir oficio, de hacer lugar a todos, eludimos pensar en las singularidades y con ello nos perdemos de la oportunidad de romper dicotomías absurdas o confusiones riesgosas que nos llevan a confundir igualdad como homogeneidad.

Por eso, la primera cuestión entonces es eso, *¿que vemos cuando vemos?* y así darnos un momento a interpelar estos imaginarios, estas narrativas, estas representaciones tan consolidadas, que atraviesan los sentidos y las prácticas. Pienso que es necesario porque los imaginarios los podemos advertir en *sus*

³ sobre la idea de *cualquieridad* ver Skliar Carlos en sus múltiples producciones, particularmente en el texto *Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”* <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v24n24a05>

efectos, no solo en lo que decimos, sino, por los *efectos* directos materiales y simbólicos de los imaginarios que construyen y legitiman prácticas de discriminación, expulsión, exclusión o minorización hacia de las personas con discapacidad que ingresan a nuestras universidades públicas.

De alguna manera, esto nos permite someter a escrutinio la idea de discapacidad que permanece, que habita en nuestras universidades y que resulta nodal para pensar en este caso, el ingreso de personas con discapacidad a las propuestas de formación. Recupero aquí la apuesta, que como decía Marcela Méndez, ha sido (y es) fundamental en el trabajo sostenido de la RID desde hace tantos años, que es instalar la discusión acerca de discapacidad *hacia adentro* de nuestras instituciones. Históricamente las universidades, nosotras allí, nos hemos ocupado de teorizar la discapacidad, de decir que *hay-que-hacer (y no hacer)* con las personas con discapacidad, formamos profesionales para que se ocupan de *abordar la discapacidad* y en ese *formar a*, hay apuestas múltiples y contrapuestas: propiciar rupturas con las narrativas médico-hegemónicas persistentes y también, hay que reconocerlo, reproducir esas mismas narrativas. Es decir, nos resulta más sencillo pensar qué deben decir/hacer les otros y mucho menos que tenemos que hacer nosotros para no reproducir espacios excluyentes, de vulneración de derechos para las personas con discapacidad dentro de las universidades. Nuestra red tiene el propósito de *mirar hacia adentro*, dejar de mirar hacia afuera o dejar de mirar a las personas con discapacidad, para mirarnos a nosotres y ver qué hemos hecho en este espacio de ejercicio de derechos, con aquellos que ingresan - o desean hacerlo - para transitar la experiencia universitaria. No llegan pidiendo limosna, ni caridad, ni pensiones.... llegan a ejercer un derecho del cual hemos dicho - o al menos enunciado - que es un derecho humano fundamental.

Y entonces, lo que podemos identificar hoy respecto de lo que sucede en nuestras universidades es que la propia noción de sujeto de derechos, se suspende cuando *hay discapacidad*. Pareciera que no hay un sujeto, no hay una subjetividad dado que aún hoy, muchas universidades deciden abiertamente *no hacer lugar* a ese ejercicio de derecho con argumentos economicistas o meritocráticos o eficientistas que ponen en tela de juicio la legitimidad de esa *presencia*. Las preguntas que se nos aparecen cuando ingresa alguien a la universidad son ¿Por qué está aquí? ¿Qué hace aquí? ¿Para qué está aquí? Y esas preguntas, además, se las hacemos a las propias personas con discapacidad exigiendo que digan - nos digan - en el momento del ingreso, por qué llegaron, para qué llegaron y qué van a hacer cuando terminen. ¿Mucha violencia no? Estas preguntas que demandan una respuesta express, clara y que nos convenza, se las *arrojamos* a personas que *a duras penas* han llegado a la universidad, luego de trayectorias educativas atravesadas por las barreras. Les exigimos que para entrar, sepan con claridad qué quieren, por qué están ahí y cómo van a hacer para ejercer *esta profesión* cuando finalicen, en una especie de juego perverso que anticipa el fracaso - de él o ella claramente - a pesar de *nuestros esfuerzos*.

Puede resultar incómodo lo que digo, irreal, pero no lo es... Si nos tomáramos el tiempo de escuchar lo que tienen para contarnos aquellos que se *atreveron* advertiremos, dolorosamente, que sucede más veces de las que creemos. Por eso, una vez más, celebro esta apuesta, hoy aquí, para que la incomodidad y la perplejidad nos active y movilice y no nos paralice.

Entonces, pensar y desentrañar los imaginarios y sus efectos nos permite problematizar la idea de la discapacidad en distintos registros: como cuestión, como concepto, como experiencia y como relación. Considero que no abordar la discapacidad como tema sino como *cuestión* permite, de entrada, situarnos en lo tensional, problemático y temporal de la idea. Como *concepto* y no como palabra alude, obviamente a su historicidad, sus atravesamientos paradigmáticos, los debates y disputas que podemos identificar. Como *experiencia* busca situar la *cuestión* y el *concepto* en su encarnadura, su carne viva en sujetos, en singularidades que excede ampliamente los nombres con que son denotados y connotados. Si en discapacidad el diagnóstico, la mayoría de las veces, ocupa el lugar del nombre propio, es volver a situar la conversación en la restitución de esa dignidad: la del nombre propio, porque *no hay vida que quepa en un diagnóstico*.

Finalmente como *relación* y aquí hay una apuesta conceptual, política y ética que viene conmoviendo los paradigmas consolidados que aún hegemonizan nuestras miradas y abordajes, también en las universidades. La discapacidad es, antes que nada, una relación, una relación de opresión, una relación política e histórica de opresión.

Muchas veces en nuestras universidades, en nuestros espacios, en nuestras prácticas, en nuestras aulas, hay una sobredeterminación de la tematización o de búsqueda de la *mejor y más a la moda* teorización y no damos lugar para pensarnos *en relaciones de opresión* donde la discapacidad es uno de sus rostros más invisibilizado. Hagamos lugar a las subjetividades, hagamos lugar a las experiencias, aceptemos la interpelación y la incertidumbre. Estemos disponibles no seguras.

Pensando hoy el ingreso como proceso, como momento clave, sabemos que allí se activan operatorias clasificatorias, ordenadoras, totalizantes que, como sabemos, en discapacidad, reducen la experiencia a una lectura biologizada y/o patologizada de los cuerpos. Tal como afirma Alicia Stolkiner (2020)⁴ sabemos que no existe subjetividad sin corporalidad, pero también sabemos que no existe subjetividad que se reduzca a un tipo de corporalidad y que no hay cuerpo que pueda ser reducido a una parte y ésta a un diagnóstico unívoco y lineal. Nuestros cuerpos son encarnadura, experiencia, deseo, pasión, temor, todas estas cuestiones ancladas en configuraciones complejísimas en que la anatomía juega pero no reduce.

⁴ Esta idea de Alicia Stolkiner la escuché - y ahí tome nota - en alguno de los muchos webinars que dio en 2020. es posible que esté en alguno de sus trabajos que no rastree para este capítulo

Uno de los defectos más directos de la permanencia de los imaginarios reduccionistas en discapacidad, es el capacitismo persistente. Cuando hablamos del capacitismo, estamos hablando de lo que Toboso define como “una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano” (Toboso 2017: 2). Así, capacitismo resulta un equivalente al sexismo, al racismo es decir, un sistema cultural, político e ideológico, que sostiene y garantiza la legitimidad de determinadas prácticas de exclusión sobre la idea de la *capacidad* como sinónimo de funcionalidad y donde la capacidad puede ser determinada anticipadamente en una lectura reduccionista de los cuerpos. En esta idea existirían quienes *son capaces de todo* y quienes *no son capaces de nada*. Entonces esta ficción que funciona como ideal regulatorio, en la universidad posibilita que preguntas tan violentas como ¿Qué haces vos acá? ¿Por qué estás acá? ¿Para qué estás vos acá? sean preguntas *legitimadas*.

Y entonces, pensado en la discapacidad como cuestión, deberíamos asumir el compromiso ético de interrumpir las violencias en todas sus formas, sobre aquellas solapadas en nombre del saber, el legado, las tradiciones, las disciplinas y más pragmáticas y descarnadamente el presupuesto.

El imperativo jurídico que nos marca el amplio marco legal vigente, del cual aquí se ha hablado sobradamente, tiene en el Plan Integral de accesibilidad a las UUNN del 2007 y del 2020, un compromiso específico de transversalización de esta cuestión en nuestras instituciones. Sin embargo, estamos relevando aquí las deudas de esos compromisos y sobre todo los efectos de esa deuda la producción y reproducción de espacios excluyentes. Y entonces, a las razones jurídicas le sumamos las pasiones éticas ¿Cuánto tiempo más tiene que pasar? ¿Cuándo *estaremos preparados*? ¿Cuántas trayectorias universitarias más se tienen que impedir y/o interrumpir? ¿Cuántas personas más deben sentir en su propio cuerpo el discurso del fracaso individual o la profecía autocumplida?

La demanda ética en la universidad tiene que ver con suspender esta pretensión de saberlo todo anticipadamente, adelantándose a partir de ciertos imaginarios ¿Cómo hacer para enseñar a alguien que es ciega o ciego? Es una pregunta técnica que no puede anteceder la pregunta ética, la pregunta técnica nunca puede reemplazar la interpelación a disponernos a hacer lugar, alojar, acompañar y de sostener colectivamente el ejercicio del derecho a la educación superior como un derecho humano consagrado.

Parafraseando a Diana Maffía (2013) cuando definía al feminismo como la aceptación de tres principios fundamentales: *uno descriptivo, uno prescriptivo y uno práctico*, por el cual podemos constatar empíricamente, que en cualquier contexto, las mujeres están peor que los varones, y aquí nosotras podríamos analogar y decir que sabemos que en cualquier contexto, las personas con discapacidad están peor que las personas que no tienen diagnóstico de

discapacidad (y allí incluso pensar esto en las intersecciones). Hay una dimensión empírica irrefutable sostenida en datos estadísticos⁵. El segundo principio según Maffia, el principio prescriptivo y podríamos decir, moral, es que esa situación empírica, es injusta, está mal!. Maffia refiere a las mujeres y nos estamos refiriendo a las personas con discapacidad (como genérico). Están peor y eso está mal. Estos dos primeros principios generan consecuencias, efectos y por lo tanto a esos componentes tenemos que sumarle un componente praxiológico, diremos ético. Frente a esta constatación estamos obligades éticamente a *hacer algo para que eso cambie*, para que eso deje de ser una descripción descriptiva/empírica que llena papers, pizarrones y declaraciones y que nos permite golpearnos el pecho indignades. Debemos hacer que cambie, que deje de ser así, luchar contra las injusticias y exclusiones. Entonces, ¿Qué vamos a hacer como universidad frente a esto? ¿Con quiénes vamos a construir alianzas para estas transformaciones necesarias? Hoy, las personas con discapacidad no llegan - más que fragmentariamente- a la universidad, no están aquí y por eso tampoco están en este panel.

Quiero cerrar esta primera parte con una frase que fue dicho en uno de los últimos encuentros que hicimos un conjunto de UUNN con las organizaciones *discas*⁶ en octubre del año 2021. Allí, una de las compañeras, hablando de las narrativas en primera persona, en la necesidad de ser escuchades y demás, nos lanza- y uso ese verbo metáfora punzante- la siguiente frase: - *a veces lo más duro es no ser siquiera ausencias*.

Esta idea, al menos para mí, disloca completamente todo, cuando alguien nos interpela frente a la persistente negación de las presencias, y aún más, de las existencias. Tremendo sacudón. Estamos tan preocupadas por ver ¿Qué hacemos con el 0, 0% que llega a la universidad e inventarnos razones del no saber, falta de preparación, presupuesto, tiempo o lo que sea que perdemos de vista que hay un 99,9% de personas con discapacidad que no siquiera *son ausencias*. No nos faltan. Vidas que no valen ni la preocupación por su ausencia.

Dejo aquí, algunas ideas iniciales, un tanto desordenadas quizás por la pasión que me desata la posibilidad de conversación

⁵ En Argentina 14% de la población tiene alguna discapacidad, el 80% de las personas con discapacidad no acceden al trabajo, casi el 60% de las infancias con diagnóstico tiene dificultades para ingresar y permanecer en el sistema educativo. ... y así podríamos seguir con cifras siempre tremendas desde siempre

⁶ Elijo el modo en que las propias organizaciones se nombran en argentina en la última década, al calor de los activismos feministas, con el apócope como interpelación, eludiendo el genérico *personas con discapacidad* y hablando de sí como *discas/tullides*. Hago referencia al encuentro en que confluimos organizaciones y espacios activistas *discas* de argentina y américa latina y la UNLP, UNER, UNC y UNCo <https://sociales.unc.edu.ar/content/conferencia-teor-crip-y-activismos-disca-latinoamericanos-conversaciones-con-robert-mcruer>

Bibliografía

- ANGELINO, Alfonsina - ALMEIDA María Eugenia - YARZA DE LOS RÍOS, Alexander FERRANTE, Carolina - y MÍGUEZ PASSADA María Noel (2019) *Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina* En YARZA DE LOS RÍOS Alexander; SOSA Laura Mercedes; PÉREZ RAMÍREZ Berenice (coord..) Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO, 2019. 1ª ed. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-722-553-2 <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- ANGELINO MARÍA ALFONSINA (2019) *Sistematización de experiencias en la Educación Superior con personas sordas*. En Méndez, M y Mischia B (comp) Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad Período 2014-2016. Libro digital, PDF/A ISBN 978-987-3619-53-3. 1ª ed compendiada Universidad Nacional del Nordeste; Ciudad Autónoma de Buenos Aires Consejo Interuniversitario Nacional,
- MAFFIA Diana (2013) *Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica*. Recuperado de <http://www.dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>
- SKLIAR Carlos (2012) *Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre otros* Revista IRICE; N° 24 recuperado de <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v24n24a05>
- TOBOSO, M (2017). *Capacitismo*. En R. L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra. 73-81. <https://digital.csic.es/handle/10261/153307>

Conversación colectiva, intercambios fructíferos entre las panelistas

Habría que ver a que responde esta cuestión... es decir preservar la organización para que sea leído como intercambio

La discusión es siempre intensa e interesante y nos trae a la memoria escenas, experiencias, debates y batallas dadas, algunas perdidas y otras ganadas, que me parece que está bueno racontar. Me había quedado algo fundamental para decir acá, y es que la Universidad de San Luis es parte de la Red Interuniversitaria de Discapacidad desde hace mucho tiempo. Hay una memoria y una articulación de experiencias para ese cómo hacer/quehacer si se quiere, a la cual la propia universidad puede apelar, sabiendo que las respuestas no son individuales, sino colectivas y que hay una trama de voluntades de compañeres de 50 universidades pensando y activando, en simultáneo, distintas propuestas, distintas estrategias para defensa y concretar experiencias en las que advertir como se encarna la educación superior como derecho, *para todes y cualquiera*. Hay que decirlo para que sepamos que las (pre) ocupaciones por la cuestión de la accesibilidad y discapacidad no se inaugura hoy, sino que hay una memoria colectiva para echarle mano ante algunas preguntas que se nos presentan a propósito de lo que vamos conversando y para proponer otras preguntas quizás....

Retomando lo que se viene conversando, pensaba en cuestiones de las políticas y su necesaria transversalización. Muchas veces, la responsabilidad de hacer efectivo el derecho a ingresar y permanecer pareciera ser una responsabilidad individual o sectorial, de los y las docentes y además que aquellos que se *sensibilicen con*.

Entonces, volvemos a lo dicho inicialmente. Entendemos la discapacidad como una relación, no como un tema/problema/cuestión individual de quienes habitan el mundo bajo ese mote (certificación) estatal. Y entonces, como relación nos involucra, nos contiene y debería interpelarnos. Nos involucra y nos propone *pensar junto a o con* en distintas instancias o espacios de responsabilidad o decisión los modos en que acompañar respetuosa y amorosamente las trayectorias singulares. Cuando digo esto apelo a que esas decisiones o definiciones sean capaces de tomar la palabra de las personas con discapacidad (estudiantes/docentes/ no docentes) y que esta conversación debe anteceder cualquier diagnóstico anticipatorio. Reconocemos que hay saberes, prácticas que ponemos a disposición, pero eso nunca, nuestro saber/poder podrá ser *antes* de establecer una primera relación ¿No se si me doy a entender en lo que quiero decir?

La discapacidad es un dispositivo que involucra un conjunto de relaciones, instituciones, prácticas, normativas, políticas y representaciones, involucra porsupuesto dimensiones éticas donde lo central es que podamos ver, entender

que la discapacidad implica experiencias, subjetividades, vidas, alteridades no medibles, reductibles a lecturas anatómico-corporal de esas experiencias. Si somos capaces de eludir ese tentador efecto de evidencia que nos provea la ideología de la normalidad - vemos la discapacidad en los cuerpos- el camino que se nos abre, el que sigue, es el camino de la conversación, es el camino de establecer con el conjunto de compañeros y compañeras espacios no excluyentes, abiertos, amorosos - y uso a propósito esta palabra - respetuosos de quienes entran en esa relación de potencia y posibilidades (y ya no de certezas y anticipaciones capacitistas). Las personas con discapacidad que finalmente llegan a la universidad, traen el saber de la experiencia de la exclusión y también de las estrategias que les han permitido sortear obstáculos/barreras. Es decir, han construido una trayectoria larga, y seguramente tienen muchas de las respuestas que nosotros estamos buscando respecto de ¿cómo hacer? porque ya lo han hecho en otros espacios, en otras instancias educativas, en otra parte de su trayectoria. Entonces insisto en que la pregunta técnica, no puede ser previa a la pregunta ética.

¿Qué estamos haciendo cuando pensamos en el ingreso? En el ingreso se juega el tipo de universidad que queremos, aquella por la cual todos los días activamos nuestro trabajo y por la cual peleamos hacia adentro y afuera. El ingreso, es un momento en el cual la universidad pone a disposición un modelo/modo de si y allí se materializan los objetivos y horizontes del querer/deber ser una universidad plural, abierta, que aloja, que contiene, que garantiza y acompaña el ejercicio de derecho o una institución en las viejas claves de la meritocracia, la exclusión en nombre de la excelencia, la discriminación, la selección naturalizada de trayectorias desigualmente construidas y todos esos imaginarios de los que hablamos antes. El discurso de la meritocracia está permanentemente instalado en nuestras universidades, con mayor o menor énfasis o solapados en múltiples formas, inclusive del discurso de la igualdad, del respeto. La meritocracia y la legitimidad de la presencia se ponen todo el tiempo en juego cuando alguien llega, y podríamos decir, que no solo cuando llegan las personas con discapacidad. Hay rémoras del legado colonial que sospecha de lo diverso, lo múltiple, lo alternativo, lo no hegemónico. La sospecha capacitista colonial sobre si una persona con discapacidad no solo podría estar y permanecer sino si debería estar ahí *haciendose* profesional articula y reactualiza las imágenes de la discapacidad como enfermedad, sinrazón, incapacidad, problemas, desviación, imposibilidad con la que iniciaba esta presentación. Vuelvo a algo que también ya dije, pero que creo viene al caso en esta nueva ronda de ideas. La discapacidad podría ser pensada como una suerte de *interrupción de saberes*, por el cual, de repente, casi mágicamente, quienes nos ocupamos del ingreso nos vemos despojados /desprovistos de saberes y nos repetimos que no sabemos/no podemos/no estamos preparados para trabajar con quien desafía los estándares pretenciosos de la normalidad, cuando llega alguien desafiando las narrativas de la homogeneidad, *dejamos de saber*. ¿Qué sucede ahí que dejamos de saber cómo enseñar, cómo transmitir, como poner a disposición, como asumir el riesgo y la

incertidumbre que implica cualquier proceso educativo? ¿Donde ponemos las ideas de construir con otras relaciones sin certezas, con preguntas, desafíos, apuestas, de pasión y de deseo?

A esta lógica de imposibilidad contrastamos experiencias donde la universidad se imaginó y accionó accesible, donde se puso a disposición y las cosas fluyeron - no sin vaivenes - de una manera absolutamente maravillosa. Podemos contar y valorar esas experiencias en las cuales esa universidad que queremos por un momento dejó lugar a cosas que desafían la narrativa meritocrática, expulsiva o capacitista. Es decir, sabemos porque somos testigos de que otra universidad es posible.

En este sentido, acá hay algunas pistas. Hay una frase de un grafiti, dice "Algún día es mucho tiempo" y pienso que ya no podemos - éticamente hablando - como universidad decir, algún día seremos accesibles, algún día tendremos las páginas, algún día estaremos formados, algún día no habrá escaleras, algún día, como una promesa que nunca llega. Algún día es mucho tiempo, hay que pensar también en el mientras tanto, tomar decisiones, asignar presupuestos, definir lineamientos, eliminar barreras, comprometerse con no producirlas. No es un ejercicio a voluntad individual, por más voluntad que tengamos, una escalera no se convierte en una rampa *por voluntarismo*. Hacen falta decisiones políticas y económicas concretas para transformar nuestros contextos en cada una de las dimensiones que hagan falta. Entonces, me parece que es una combinación la que estamos poniendo a disposición, de actores y de toma de decisiones, para que la discapacidad no sea solo un concepto que habita nuestras universidades, sino, una cuestión transversal, una preocupación que ocupa a quienes tienen responsabilidad de gestión para la transformación y modificación de esas barreras, y también puede ser fundamentalmente una experiencia, una experiencia que transforme ese legajo o ese diagnóstico en una biografía, en este caso una biografía de formación.

Es sustantivo para mí, retomar aquí el hijo que dejaron plateados con tanta claridad, Marcela y Mae y que son las cuestiones de fondos para hacer factible y viable toda política, porque es allí donde se cuecen las voluntades y se transforman en posibilidades y acciones. Imaginar la transformación institucional entre una forma excluyente y una forma no excluyente, requiere de políticas y presupuesto. Normativas, resoluciones y programas ratificados por nuestros rectores y por el conjunto de autoridades, a veces muy rápidamente como compromiso, pero después no hay materialización, no se hace efectiva y /o no se asignan recursos humanos y económicos. O sucede también que se sostienen ciertas *simulaciones de inclusión* por la cual no se restringe el ingreso pero se abandona la trayectoria, no se accesibilizan materiales, no se asigna intérpretes, no se diversifican evaluaciones. Funcionamos con la lógica del circuito mínimo que es la reducción de la

experiencia universitaria a su mínima expresión. Voy a dar un ejemplo de nuestra universidad, cuando se trabajó en la implementación del Plan Integral de accesibilidad en 2009 y que como escena contiene esta simulación de la que hablo. En una de las sedes se discutía la accesibilidad edilicia por estudiantes con movilidad reducida. Si hizo un ingreso accesible pero no se accesibilizó ningún baño ni el ingreso a la biblioteca o laboratorios o comedor. Entonces, no es esta la imagen de la simulación, de la alterización deshumanizante que legitima estas decisiones.... para pensar juntas. Por eso creo que las políticas de discriminación positiva o de cupos o de circuitos mínimos, siempre tienen que ser contingentes, puntuales no pueden ser permanentes, no puede ser *la lógica* de la política.

Nos toca reflexionar aquí cómo es posible que esto siga sucediendo, ¿Por qué sigue sucediendo? ¿Cómo se sostienen estas prácticas de exclusión con tanta legitimidad? Porque si la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad tiene rango constitucional, si el Plan Integral ha sido ratificado por nuestras universidades en 2020, tiene una materialidad, un protocolo, está operativa ¿Por qué sigue sucediendo? Tenemos que pensar cómo hacemos sinergia, para que las voluntades individuales no sean las que sostienen las prácticas inclusivas. El activismo es nuestro motor, pero no puede ser lo que sostenga, a costo personal o de grupo, la transformación de nuestras instituciones, cuando lo que está en juego es el derecho a la educación y el ejercicio de derechos de la educación ratificados en nuestras universidades.

Finalmente, para el próximo encuentro de Ingreso podamos sumar a los paneles, a estudiantes y docentes con discapacidad, que hay muchas en nuestras universidades, para dejar de hablar por y hablar con, sin mediaciones representativas.

Sería interesante pensar un espacio donde esa narrativa en primera persona pueda tener un lugar y pueda tomarlo de manera más directa.

¿QUÉ VES CUANDO ME VES?

CONVERSACIONES EN TORNO A LAS DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS Y EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Coordinadoras del conversatorio:

Vamos a conversar en torno a los saberes construidos desde los trabajos e investigaciones en un eje que para nosotros es fundante, que tiene que ver con comenzar a abordar el tema de las desigualdades socioeconómicas y el ejercicio del derecho a la educación superior.

Carina Kaplan
Universidad de Buenos Aires

Me pareció oportuno explicitar algunas reflexiones y conclusiones que he ido elaborando desde mi trabajo como investigadora en el campo educativo, preocupada por comprender qué les sucede a los sujetos en su tránsito por las instituciones educativas, ¿Qué sienten aquellos que logran ingresar a las aulas universitarias?, pero también, ¿Qué sienten quienes quedan en el camino o apenas llegan a los umbrales? Más específicamente, me interesa recuperar la dimensión simbólico-subjetiva de las trayectorias estudiantiles, a partir de la pregunta sobre las dinámicas socio-culturales que se traman en el cotidiano de la vida académica. La dimensión simbólica requiere de la comprensión acerca de cómo se configuran las culturas académicas y qué papel juega la cultura afectiva en las tramas institucionales. La pregunta que gira en mis últimas investigaciones es acerca de cómo abordar la cuestión de la justicia afectiva en la universidad, es decir, acerca de cómo fortalecer a los individuos y grupos subalternos. Me preguntaba cómo lograr fortalecer a aquellos estudiantes que son primera generación que ingresa a la universidad, y que, muy probablemente, hayan experimentado durante sus trayectorias socio-educativas un sentimiento de desigualdad y un sentimiento de injusticia. En los últimos focus group que realizamos en forma presencial en las escuelas, justo antes de que interrumpa e irrumpa la pandemia, donde entrevistamos a jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de sectores populares de la provincia de Buenos Aires, en sus propios testimonios daban cuenta de un profundo sentimiento de desigualdad por no tener las calles del barrio asfaltadas, y no poder llegar a la escuela debido al barro. Al denunciar esta situación, remitían al contraste con la ventaja que tienen las y los estudiantes de otras escuelas, que, en sus propias palabras, “tienen plata y viven en barrios con asfalto”. En esos relatos, la universidad era un lugar deseado y a la vez temido por la desigualdad de recursos para acceder a ella que perciben.

Conocemos todo lo complejo que ha sido la experiencia inédita de escolarización y educación superior en la pandemia de estos sectores y la dificultad que enfrentamos en la vuelta a la presencialidad. Investigar e intervenir sobre la desigualdad educativa, poniéndose en los zapatos de los individuos y grupos más atravesados por el sufrimiento social, requiere de una implicación subjetiva. Hay una afectación subjetiva personal en quienes intentamos comprender e intervenir sobre los procesos de desigualdad para interrumpir sus efectos. Esta cuestión me parece central plantear en un encuentro sobre ingreso universitario, ya que representa un punto de inflexión al ingresar a la universidad para los y las estudiantes y un compromiso ético-político nuestro como docentes para con los recién llegados. Lo que intento sostener aquí, es que, a la desigualdad hay que interrumpirla.

Reygadas nos invita a destejer las redes de la desigualdad, para ello, es necesario comprender, desde una mirada de largo plazo, cuáles son los mecanismos de reproducción y persistencia de la desigualdad, a la vez que dilucidar cuáles son aquellos mecanismos que la reducen o minimizan. Pensar la relación entre educación superior y desigualdad, no es tan solo abordar la democratización en el acceso, que, por supuesto, lo es, sino, que implica también entrar a la caja negra de la acción universitaria, es decir, a las prácticas del cotidiano. Ello, para observar en qué medida en la universidad, a pesar del ethos igualitario, que proclama el derecho a la educación superior sin distinción, aun así, persisten mecanismos de reproducción de la desigualdad.

También, poder visibilizar aquellas prácticas y experiencias que hacen un contrapeso simbólico, es decir, que interrumpen la fuerza conservadora del orden desigual, por ejemplo, contrapesando discursos tales como “no nací para la universidad”, o “la universidad no es para mí”. Es preciso sostener para ello que la desigualdad educativa es un fenómeno relacional: se trata de pensar en relación y no en esencias. En efecto, una mirada histórico-cultural y relacional es, por definición, anti sustancialista.

La desigualdad educativa nunca es natural, aunque así la perciban los actores, por lo que es necesario comprender cómo los estudiantes que fracasan, a pesar de que no hay nada de naturaleza en el fracaso educativo, tienden a adjudicarse el desempeño y rendimiento a sí mismos, expresando ideas tales como “no me da la cabeza para el estudio” o “no nací inteligente”.

Bajo los supuestos desplegados, para avanzar entre la conceptualización sobre las relaciones entre desigualdad y subjetividad, voy a situarme en el texto de Göran Therborn, que se publicó en español como *Los campos de exterminio de la desigualdad*, o en otras versiones, aparece traducido como, los campos asesinos de la desigualdad y en su original se denomina, los campos de muerte de la desigualdad. Para Therborn, la desigualdad es una cuestión económica, es una cuestión de billetera, desde ya, eso es indudable, pero también representa un ordenamiento socio-cultural que reduce nuestras capacidades de funcionar

como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, y las posibilidades para participar en este mundo. Es un fenómeno que toma muchas formas, y posee múltiples efectos tales como muerte prematura, mala salud, humillación, discriminación, pobreza, impotencia, inseguridad, falta de orgullo y confianza en uno mismo. Es por ello que resulta importante considerar que la desigualdad educativa remite tanto en las determinaciones objetivas, como a las constricciones simbólico-subjetivas de producción y reproducción de las existencias individuales y colectivas. La desigualdad que se siente, se ancla sobre la materialidad del mundo social.

Al mismo tiempo, debemos advertir que la sensibilidad por la desigualdad forma parte de la lucha simbólica en la universidad. Therborn distingue analíticamente tres tipos de desigualdad, que resultan bien interesantes como dimensiones de abordaje: la desigualdad vital, la desigualdad de recursos y la desigualdad existencial. La desigualdad vital se encuentra asociada a las oportunidades de vida y al acceso a la salud. La segunda, la de recursos, alude a la desigualdad de recursos materiales y simbólicos con lo que los sujetos nos apropiamos del mundo social. Y la tercera, la desigualdad existencial, sobre la que me he abocado a estudiar, remite a la negación de la condición humana que conlleva a prácticas de humillación, discriminación, racismo y falta de reconocimiento. Mencionemos que la lucha por el reconocimiento, tal como señala Honneth, es una praxis que se origina en sociedades del desprecio. Si bien las tres dimensiones interactúan y se entrelazan, cada una tiene su propia dinámica.

A su vez, Therborn plantea cuatro mecanismos de la desigualdad, que operan tanto a nivel de la economía mundial, en el nivel macro, como al nivel del ámbito educativo, en el nivel micro, que son, distanciamiento, exclusión, jerarquización y explotación. A mi criterio estos son mecanismos necesarios de interpretar y sobre los cuales intervenir en el orden educativo. El distanciamiento es un mecanismo que crea desventajas entre quienes poseen las condiciones materiales simbólicas para avanzar y ser recompensados en sus logros, y quienes van atrasados por las desventajas iniciales, como consecuencia de cadenas de generaciones de exclusión. Se trata de un mecanismo neodarwinista que produce ganadores y perdedores, exitosos y fracasados, winner y loser. Como efecto se interiorizan experiencias de menosprecio y sentimientos de inferioridad. Por su parte, la exclusión es un mecanismo que comprende un conjunto de impedimentos, discriminaciones de diverso tipo y compuertas cerradas. La estigmatización es una de las barreras que impide avanzar a los que están más desventajados, genera desconfianza en sí mismo y de ese modo, la desigualdad se consolida y se extiende. El mecanismo de la jerarquización, de acuerdo con Therborn, establece una escala de supraordenación y subordinación que ubica a algunos sujetos arriba y a otros abajo. Las expresiones del racismo, generan justamente sentimientos de inferioridad en una dinámica de poder propia del par, superioridad e

inferioridad, el racismo de la inteligencia, en la universidad, es un claro ejemplo de la jerarquización académica. El mecanismo de la explotación presupone el distanciamiento, la exclusión y la jerarquización institucionalizada, sumado a la extracción de recursos y valores a costa de los inferiores.

En definitiva, podemos afirmar que, junto con la desigualdad material, se verifica un efecto simbólico que consiste en la construcción de un sentimiento de inferioridad humana en los desposeídos. He escrito suficientemente acerca de, cómo la fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social, nos constituyen en nuestro proceso de subjetivación en las instituciones del sistema escolar, y también en las de educación superior. La desigualdad posee efectos simbólicos sobre la autoestima social y la autoestima educativa. Aquí es donde interviene lo que Honneth denomina como lucha por el reconocimiento que implica que el sujeto estudiante, para establecerse como tal, precisa de la aceptación de los otros; no puede constituirse si no es a través del reconociendo de los demás y especialmente del de los profesores y las profesoras. En otras palabras, el sujeto estudiante se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social e institucional. Honneth alude a tres dimensiones de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad. El amor es la base de todas las relaciones intersubjetivas y posibilita la autoconfianza individual como base imprescindible para la participación autónoma en la vida pública y para la construcción del vínculo pedagógico. El derecho a la educación, corresponde con el reconocimiento como relación jurídica sustentada en el principio de la igualdad que se ha desarrollado en un devenir histórico, en el que los sujetos de la relación del reconocimiento nos respetamos recíprocamente como sujetos de derecho.

Me pareció muy impactante el título de este conversatorio precisamente porque se refiere a esta lucha del reconocimiento por reivindicar la mirada estudiantil, por reivindicar el lugar que ocupa la universidad, el lugar simbólico en la construcción de este respeto mutuo. La mirada pedagógica debe ser la mirada de sujetos de derecho bajo una matriz relacional de reciprocidad. El reconocimiento es una dimensión fundamental en la construcción de identidad y en la otredad. La lucha por el reconocimiento de y hacia nuestros estudiantes, no implica solo la búsqueda de recursos materiales y simbólicos, que, por supuesto lo es, sino también, el de una demanda por el respeto. Sabemos que en sociedades desiguales y excluyentes como las que vivimos, el respeto es un bien simbólico escaso; la desigualdad de género, étnica y de clase, constituye uno de los mayores obstáculos en las expresiones del respeto mutuo.

En la producción de relaciones humanas de nuestro tiempo, prevalecen miedos ligados a los sentimientos de humillación, vergüenza y exclusión, en donde la valía social, se fabrica sobre frágiles cimientos. Por eso, y para terminar este primer momento de conversación y dejar lugar a exponer a mis compañeros de panel, para luego volver a conversar, considero relevante retomar la categoría

sugerente de Angulo Rasco, acerca de la *justicia afectiva*, que no es de él, pero que la recrea, porque considero que la estructura afectiva se vincula necesariamente a los mecanismos de la desigualdad social y educativa que fui describiendo anteriormente y que permite comprender (para intervenir sobre) las trayectorias educativas. Quisiera compartir con ustedes la hipótesis acerca de que la falta de reconocimiento y de respeto que perciben ciertos estudiantes es expresión de la desigualdad existencial y posee como efecto un dolor social. Aquí entonces, las preguntas son: ¿cómo hacer para que la institución universitaria ayude a reparar las heridas estudiantiles?, ¿cómo acompañar para que las y los estudiantes puedan configurar una mirada de autoconfianza y de valía social? Sobre todo, teniendo en cuenta que estamos pensando el universo de las y los ingresantes, que han transitado su escuela secundaria en pandemia, y que entonces, los vínculos y el lazo social se ha ido debilitando. Hay que seguir pensando cómo la universidad puede fortalecer y nunca minimizar a las y los estudiantes que ya están suficientemente minimizados en la sociedad.

Marcelo Krichesky
Universidad Nacional de San Martín
Universidad Pedagógica Nacional

Este encuentro da en el centro, en pensar el problema de la desigualdad en el nivel superior, tratando de generar una convocatoria a docentes, a investigadores, a técnicos o equipos de trabajo que sin duda le dan a la discusión la posibilidad de articular teoría y práctica, reflexiones y experiencias.

Me voy a detener en el tramo previo a la educación superior, que tiene que ver con el nivel secundario y algunas problemáticas que quizás ayuden a pensar la transición a la educación superior y que pueden ser un punto de discusión y reflexión para este encuentro. Lo que voy a decir tiene que ver con mis reflexiones sobre la crisis del lazo social, el egreso de la educación secundaria y los proyectos de futuro, me parecía que un tema importante para poder situarse en relación al problema, quizás sea poner un foco en qué pasa con las trayectorias educativas en adolescentes y jóvenes en el nivel secundario. No es menor hablar de que recién ahora estamos retomando cierta presencialidad, después de dos años muy duros de pandemia y esto pone en el centro aún más el problema de la desigualdad. Son trayectorias marcadas por la desigualdad las que asistimos en el nivel secundario, pero con la presencia de nuevas generaciones de adolescentes en el nivel, hay datos del último informe del Ministerio de Educación al 2019 de la Encuesta de Hogares, que dan cuenta de mejoras en cuanto al acceso en los últimos 8 años aproximadamente. Se ven mejoras en el acceso como en el egreso, estas mejoras en el egreso se observan en la franja de 20 a 24 años, en muchos casos muy asociados a políticas socio-

educativas vinculadas con lo que fue el Plan FINES y lo que sigue siendo, en este momento, como plan que permitió la finalización de estudios secundarios a muchos jóvenes en nuestro país, pero también el lugar que tuvo en estos procesos la educación de jóvenes y adultos. Aquí se me abre una pregunta acerca de, qué pasa con esos procesos de articulación en la salida de los estudiantes de estas ofertas y el ingreso a la educación superior. Muchos de nosotros contamos con una gran cantidad de estudiantes que ya no son aquellos que egresaban de la educación secundaria común, sino, que vienen de estas ofertas complementarias y esto implica nuevas preguntas que nos debemos hacer en nuestro trabajo docente. Para cerrar con algunas cuestiones de esta radiografía, más allá de estos datos alentadores en términos de acceso y egreso, hay que ratificar el problema de la desigualdad, porque todavía sigue habiendo una enorme brecha cuando uno mira a la población con el secundario completo. Entre el primero y el quinto decil de ingresos, las diferencias son abismales, casi 40 puntos pueden encontrarse de diferencia entre los segmentos de mayores niveles de ingreso y los de más bajos niveles, lo que da cuenta de esta caja negra o quizás no tan negra. En la educación secundaria ya tenemos, desde el campo de la investigación, bastantes cosas para decir respecto de esta caja, en términos de relaciones pedagógicas, procesos que se dan y que definen de algún modo que ese egreso no sea igualitario. Como sabemos los fenómenos de repitencia o abandono, ahora también se empezaron a plantear desde una categoría construida en su momento por Gabriel Kesler, acerca de esta idea de baja intensidad en términos de trayectorias, que se constituyó en un fenómeno inicialmente pensado para los contextos más vulnerables, sin embargo, es una categoría que hoy podríamos volver a pensarla para los sectores medios; ¿Qué quiere decir transitar por la educación secundaria?, ¿En qué sectores hay baja intensidad y alta intensidad?, son preguntas que yo me hago, porque a veces con la baja intensidad, se caratula en muchos casos a los sectores más vulnerables y es algo que depende mucho de contextos, biografías, etc. Lo cierto es que cuando uno mira trayectorias, se encuentra con algunos elementos que hacen a estas tendencias, y quizás cuando miro estas tendencias, me planteo a mí mismo dos advertencias, que no son novedosas, son simplemente expresiones y recorridos que uno hizo en la investigación. Ya hablamos de lo que son los llamados herederos, los estudiantes que están asistiendo, así como planteo mi compañera, una primera generación de estudiantes en la universidad. También en la secundaria uno va renovando esta idea de que hay una primera generación, especialmente en contextos muy críticos, con experiencias de menosprecio, procesos de estigmatización, este llamado efecto destino, efecto que brinda el espacio social y, por lo tanto, produce experiencias y también autodiagnósticos sobre la imposibilidad de continuar los estudios. En definitiva, cuando hablamos de desigualdad social y desigualdad educativa, me parece interesante pensar en que estamos en un proceso bastante duro de crisis del lazo social, no solamente material, sino, simbólico, particularmente en los sectores más excluidos, por lo que significa en términos de debilitamiento y rupturas,

tanto sociales como intersubjetivas. Me interesa poner el foco en un tema que pude explorar a partir del campo de investigación por mi tesis doctoral, que tiene que ver, entre otras cosas, con los proyectos de continuidad en los estudios de la educación superior. Este es un punto de encuentro para pensar la desigualdad en el nivel secundario y que puntos de contacto uno podría encontrar con el acceso a la educación superior.

Es un tema que me parece muy frondoso para reflexionar el problema de las continuidades y rupturas; quizás las anticipaciones del futuro educativo, son temas que en su momento los abordó más la psicología o la psicología vocacional, que luego, en los últimos 15-20 años, lo empezó a tomar más la psicología social y la sociología, a partir de estudios basados en cuestiones de las representaciones sociales. Diferentes investigadores empezaron a mirar este tema, acerca de cómo se anticipan los jóvenes y sus proyecciones acerca de sus futuros en otros niveles educativos. Hay un autor que para mí es un referente en el tema, se llama Guichard, él nos lleva a pensar que las anticipaciones sobre los futuros educativos, no solamente tienen que ver con la condición y el espacio social, o con estos planteos más asociados a Bourdieu, sobre juicios profesoriales o la construcción de la imagen de sí, sino, que hay un valor muy fuerte en la experiencia escolar, ya que esta parecería que es un dispositivo bastante potente para poder condicionar la producción de proyectos de futuro, en este caso, en relación a la continuidad de estudios superiores. Unas preguntas que me parecen importante para la investigación, son ¿cómo construyen adolescentes y jóvenes sus anticipaciones de futuro?, ¿cómo arman sus proyectos?, también nos hacemos una pregunta un poco dicotómica, entre lo que es la producción social o saltos, que de repente uno puede encontrar en términos de rupturas, de expresiones de una mayor inclusión social y reconocimiento.

En términos de los aportes para poder hacer una mirada más amplia sobre el tema, uno podría encontrar en diferentes estudios, en aquellos contextos más críticos, los niveles de filiación y desafiliación. Hay un trabajo muy relevante de Pérez Sosto sobre este tema, cómo esto condiciona las proyecciones de futuro, particularmente en aquellos y aquellas adolescentes, que no se encuentran incluidos en el sistema educativo y tampoco en el mercado del trabajo, y como esto atenta también, no solo en términos materiales, sino, en términos simbólicos, con las posibilidades de la anticipación de futuros, no solamente en el corto plazo, sino también, en el mediano plazo. De todos modos, con este tipo de enfoques, uno podría encontrar en los últimos trabajos, la posibilidad de mirar ciertos cambios o desajustes que se empiezan a observar entre las condiciones sociales del estudiantado y la subjetividad en cuanto a la elección de carreras. Uno podría encontrar un cambio aspiracional, en el habitus de los estudiantes al finalizar sus estudios secundarios, en el marco de una mayor democratización de la educación superior y la importancia que asumiría el grupo familiar como soporte de estas trayectorias.

Para poder ir cerrando, yo quiero retomar algunos hallazgos de mi tesis sobre lazo social y experiencia escolar, particularmente realizada en escuelas que han promovido cambios en las formas de lo escolar. La pregunta es, ¿qué acontece con estos egresados respecto de la continuidad de los estudios? En un principio, y siguiendo un poco la línea que planteé antes, parecería que comienza a construirse un imaginario de movilidad en muchos casos, propio de la idea de salir del círculo social de desventajas. Este fenómeno es denominado por Lahire como, tránsfugas de clases, ciertos saltos o rupturas a las lógicas de reproducción. Me parece interesante pensar esto que nosotros llamamos, los nuevos públicos o los nuevos sujetos de derecho en la educación superior, o sea, aquellos que han podido ser tránsfugas de clase, y la pregunta es ¿qué condiciones se produjeron para esto? En un principio uno podría decir, por lo menos en el trabajo que pude realizar, que se encuentran tendencias positivas en relación a la continuidad en estudios superiores, particularmente en instituciones que han cambiado el régimen académico, que tuvieron cierta estructuración en el currículum con ciertas formas de articulación con la vida comunitaria. Estoy incluyendo también, iniciativas que estudió mucho en su momento Nora, sobre bachilleratos populares. Uno encuentra también aquí entre los egresados, interesantes proyecciones que marcan su experiencia escolar en torno a lo comunitario y la necesidad no solamente de continuar estudios, sino, en muchos casos, de fortalecer ciertos lazos comunitarios en sus propias instituciones educativas. Quizás a modo de marca de toda esta cuestión, también podemos observar cómo, luego del egreso, en la experiencia en el nivel superior se podrían observar brechas, obstáculos entre el régimen académico experimentado y en muchos casos con propuestas de mayor flexibilidad, organizadas por trayectos, con las exigencias que implica un escenario institucional propio de la educación superior. Ahí uno podría encontrar un nuevo círculo que se arma, que es el círculo de la inclusión y la exclusión, en lo que sería el primer año o el segundo año de la educación superior.

Para el cierre, quiero plantear dos cosas. Por un lado, a modo de hipótesis, tengo la impresión, por lo que puedo estar leyendo de esta problemática y la producción que fui realizando, que el cambio de las formas de lo escolar y las relaciones pedagógicas en la educación secundaria, intervendrían de modo activo, en ciertos giros en los proyectos de futuro y esto no tiene que ver con una visión optimista de desconocer las determinaciones de las condiciones sociales, sino, cuál es la puesta que hace la pedagogía para pensar ciertos cambios. Junto a esto, es indudable que hay un lugar puesto en lo que podríamos denominar, siguiendo la literatura de Danilo Martuccelli, los soportes, cuáles son los soportes familiares, comunitarios, educativos, que intervienen junto con estas condiciones institucionales, en generar anticipaciones del futuro que logren de algún modo, mejores posibilidades de acceso a la educación superior.

Nora Gluz

Universidad Nacional de Buenos Aires

Hace ya mucho tiempo que las desigualdades socioeducativas y su impacto en el goce efectivo del derecho a la educación superior han ganado centralidad en las agendas tanto académicas como de política pública. Desde diferentes perspectivas, se han ido produciendo conocimientos fértiles, por la cantidad de cosas, temas, inquietudes, tanto políticas como académicas, que entran en esta línea de preocupaciones. Entonces les propongo convertir esto, en una pregunta que es, ¿por qué las desigualdades atentan contra el derecho al nivel superior? Voy a aprovechar que gran parte de las discusiones las presentaron mis compañeros, para concentrarme más en la dimensión de que hacen las políticas y las instituciones frente a esas desigualdades que pueden quebrantar el derecho al nivel superior. Las desigualdades atentan porque ahí, se juega la distancia entre lo normado, como un derecho formal y su efectiva realización, o la posibilidad de su goce, pero la pregunta tiene que ver con cuáles son esas desigualdades o cómo impactan. Mis compañeros hablaban de esta justicia afectiva y de cómo impacta la propia escolaridad o trayectoria en lo que se construyó o no, para poder aspirar a la educación superior, y en este punto lo que estamos discutiendo es esa otra pregunta que aparece en el título, ¿Qué ves cuando me ves? Qué logramos ver de esas desigualdades y cómo esa mirada ha ido variando a lo largo del tiempo y seguramente habrá otras que todavía no son completamente invisibles.

Lo que les voy a proponer, es centrarme en esas desigualdades, mirando desde una pregunta que venimos construyendo con un equipo de investigación, que dirige Myriam Feldfeber en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, que codirijo, sobre cómo instalar esta pregunta por el derecho, en el marco de las preguntas por los procesos de democratización y a la vez dar continuidad a una discusión de más largo plazo, que venimos dando desde la Universidad Nacional de General Sarmiento, que tiene que ver con las políticas institucionales y las políticas públicas nacionales de intervención sobre estos jóvenes, sobre el primer ingreso a las universidades. También tiene que ver con algunas discusiones de mucho más largo plazo, desde que me inicie en la investigación y nos preguntábamos, en ese momento, por las políticas de intervención sobre las desigualdades, más específicamente por las becas estudiantiles.

Lo primero que queda en evidencia es que no hay derecho sin política pública, en tanto toda política pública, ya pasa a ser parte de un discurso de quienes estudiamos el campo, que es una intervención estatal sobre un problema social, que se expresa en la esfera pública y se piensa que es responsabilidad del estado actuar sobre él. Esto supone socializar necesidades sociales, o sea, no pensar que son problemas de los sujetos, ni problemas individuales, como venimos discutiendo. Esto no está dado, esto es un objeto permanente de disputa, que

atañe a los sujetos y a las instituciones, incluso al estado, y está muy vinculado a quienes se nombra y a como se nombra, porque solo aquellas necesidades que se constituyen como necesidades públicas pasan a ser parte de la intervención estatal y tienen la oportunidad de ser reinscriptas como derecho que debe ser garantizado por el estado. Por eso, para nosotros es importante pensar la democratización como proceso, no la democracia como un estado alcanzado, eso es lo que nos permite mirar estas relaciones de fuerza social y pensar que no siempre hay avances, que también hay retrocesos. Poder mirar como en esas disputas la democratización de la universidad no solo es un proceso abierto a mejores, sino, que también es un proceso sujeto a retracciones, a pérdidas. Ahí, cuando nosotros pensamos en los procesos de democratización, pensamos, por un lado, en la ampliación de los sujetos que gozan esos derechos ya reconocidos y ya consagrados, pero también el reconocimiento de nuevos derechos, que es parte de esta lucha. Hoy vemos muy fuertemente la ola verde, como algunas cuestiones que no eran consideradas derechos, hoy lo son. Cuando miramos las políticas hacia el nivel superior en clave de democratización, nos centramos básicamente en tres procesos o dinámicas; uno vinculado a la universalización y garantía efectiva de derechos, hacia cada vez más grupos sociales, sujetos o colectivos, que antes estaban excluidos de estos derechos. En principio, a partir de la restauración democrática, estas discusiones en el campo académico y político del nivel superior, estuvieron muy ligadas al ingreso irrestricto, a la ampliación de las bases sociales estudiantiles de la universidad, esto que recién denominábamos los nuevos públicos escolares, una discusión que desde el campo académico creemos bastante saldada. Esto fue hasta que algunos y algunas funcionarias del gobierno anterior vinieron a decir que los pobres no van a la universidad; son discusiones que van y que vienen, por eso decimos que son procesos de disputa sujetos a retroceso. Prontamente, se evidenciaron algunos límites de este acceso, esto que nombrábamos como los abandonos, esto que en el campo de la investigación académica se denomina, la puerta giratoria. Esto significa, que el ingreso irrestricto abre la puerta, pero muy prontamente siguen de largo y se ven expulsados. Una preocupación que alcanza niveles de articulación entre el campo académico y el campo político, sobre todo a partir del ciclo progresista, tiene que ver con una preocupación que pasa de la democratización externa, a la democratización interna de los procesos, y da lugar a una discusión sobre las trayectorias estudiantiles o lo que las universidades hacen con esos nuevos públicos escolares. Acá hay una tradición, que es la cantidad de encuentros sistemáticos que se vienen haciendo sobre el ingreso universitario. Estos muestran el crecimiento exponencial de las preocupaciones sobre este primer tramo universitario, que fue también de la mano de una serie de políticas en nuestro país vinculadas a la creación de nuevas universidades, muchas denominadas como, universidades de proximidad, que no muestran solo una cercanía geográfica sino, que también muestran una proximidad pedagógica. Con la creación de estas nuevas universidades aparece una preocupación de quien enseña, ¿Cómo se construye

ese sujeto de derecho de la educación superior o este sujeto universitario?, ¿Cómo se revisan todos esos estigmas que llevan a distintas formas de desprecio, de mirada despectiva hacia ciertos grupos sociales, frente a la demanda creciente por reconocimiento? Acá aparecen muchas discusiones sobre lo que las instituciones requieren de los estudiantes, pero que no enseñan, y que viene siendo muy discutido en el campo de estos encuentros sobre ingreso universitario. Sin embargo, una parte de nuestras discusiones hoy las estamos dando junto con un tesista doctoral, Marcelo Ochoa, que está trabajando más específicamente este tema en articulación con el estudio sobre los aportes del PROGRESAR como política pública en la democratización de la universidad. Algunas otras dimensiones quedaron bastante invisibilizadas, estas discusiones del ingreso estuvieron bastante pegadas a la trayectoria educativa y al “éxito escolar” y mucho menos, respecto de otras dimensiones de la vida universitaria. Solo quiero mencionar una relevante, que trata de una institución específicamente vinculada a la producción de conocimiento, y es poco lo que hay producido respecto de los mecanismos de selectividad o quienes son hoy, por ejemplo, los que reciben becas de investigación. Cómo discutimos los criterios meritocráticos en el acceso, en el primer ingreso, pero no en el acceso a otros lugares de prestigio que siguen siendo disputados, donde habría que ver quienes son los ganadores de esa carrera fuertemente meritocrática y selectiva, sobre las cuales hay algunas batallas del campo político. No hemos visto investigaciones del campo académico como, reconocer los años de maternidad, por ejemplo, cuando las becas tienen algún límite de edad, si tuviste un hijo te descuentan un año, una cuenta un poco exótica, pero que tiene que ver con estas luchas y con estas disputas.

Una segunda dimensión de la democratización para nosotros, tiene que ver con el reconocimiento de nuevos sujetos políticos, como actores del campo educativo hasta entonces invisibilizados como tales. Acá hay una fuerte recuperación de la tradición reformista, ya que, en los últimos años, las universidades empezaron a discutir incluso la representación estudiantil. Tenemos un cogobierno, pero un cogobierno bastante generalizado, y esta jerarquización varía en función de la autonomía entre las instituciones. Hay instituciones que tienen mayor paridad y otras donde el reconocimiento político al estudiantado, es bastante débil o se inicia muy tardíamente. Algunas universidades todavía postulan, que la ciudadanía plena se alcanza después de cursada la segunda mitad de la carrera, y si volvemos a esta lógica de la selectividad y la puerta giratoria, estamos diciendo que estos procesos de democratización que alcanzan a nuevos públicos escolares, no necesariamente están siendo incluidos en esta membrecía política, incluso cuando uno mira esta línea del primer ingreso vinculada a formar, como sujetos de derechos a la universidad, a estos grupos sociales. Lo que se llama el espacio de vida universitaria, incluye poco la participación política, más bien incluye un universo de saber manejarse en la universidad, como leer los planes de estudio, donde está bedelía, que opciones hay, pero poco de esta vida universitaria más

militante, que habría que ver en qué medida continúa siendo un espacio o un coto selectivo socialmente.

Una última línea, en la que me quiero detener para después poder abrir el diálogo, tiene que ver con pensar la democratización, con la ampliación de la experiencia democrática de los sujetos en su praxis político-pedagógica cotidiana, o lo que podríamos traducir como, sentirse, constituirse efectivamente como sujetos de derecho con capacidad de demanda, de construir derechos o de reclamarlos. Acá me voy a concentrar más específicamente en el PROGRESAR, porque parece que es un buen ejemplo de cómo las políticas públicas nombran, construyen, permiten avances y generan retrocesos en estos procesos. Se trata de una investigación donde lo que estamos trabajando, tiene que ver con los usos y los modos de apropiación del PROGRESAR como política inicialmente planteada, como modo de ampliación de derechos hacia las juventudes más vulneradas, que traen una novedad y es que, no se restringen a los niveles obligatorios de oficios, sino, que involucran por primera vez, estos mecanismos de transferencias condicionadas de ingreso de manera muy extendida a las universidades. Cuando miramos las políticas educativas, en realidad nos interesa ver los sentidos que porta la regulación, pero también nos interesa de manera muy fuerte, que instrumentos ponen en juego para operacionalizarla, porque ahí también se ponen en juego sentidos, a quienes nombra, como los nombra, que les requiere, y como ahí se producen categorías de sujetos que pueden generar mayores o menores niveles de reconocimiento o de desprecio, para poner en palabras que se usaron en la mesa. En la educación superior, lo que uno puede ver, es que, en el marco de los gobiernos progresistas, que es donde emerge el PROGRESAR como política pública en 2014, fue un sector de la política social bastante fortalecida. Pensemos que hubo un importante crecimiento de la inversión pública, se crearon las clases de estudio, pero además se regularizaron los puestos de trabajo, los concursos, hubo muchos programas para el desarrollo de investigación, se amplió el sistema de becas académicas, hubo también muchas articulaciones que permitieron o contribuyeron a este enlace entre el campo académico y el campo del diseño de la política pública. En este punto es donde el PROGRESAR, solo como ejemplo paradigmático en el nivel superior, logró avanzar al menos en sus intenciones formales de construir una perspectiva multidimensional sobre las desigualdades que obturan o que condicionan el goce del derecho a la educación, y avanzó en otros tradicionales programas de transferencias condicionadas de ingreso hacia las juventudes de corte más asistencial, hacia perspectivas más fundadas en el derecho. Recordemos que la transferencia de recursos monetarios en las universidades venía, por un lado, de la mano de las becas estudiantiles o del programa nacional de becas universitarias que eran para los pobres, pero para los pobres meritorios, había que tener por lo menos un 7 de promedio. Este es un proceso que comienza a transformarse en el 2010, cuando se saca ese requerimiento meritocrático de accesos a ese apoyo económico, aunque se sostiene como mecanismo de redistribución para las

prioridades, porque las becas tenían un cupo. El PROGRESAR es el primer programa, que, en este punto, no se establece con cupo, y esto va construyendo progresivamente una lógica más universalizante, más ligada a la perspectiva de derecho. Entonces se eliminan los cupos y el requerimiento meritocrático y solo se sostiene la regularidad como un mecanismo para garantizar la vinculación con el campo afectivo. Fue una política orientada a fortalecer la inclusión de los y las jóvenes de entre 18 y 24 años, y cuando decimos que tuvo una perspectiva más multidimensional, tiene que ver con que, se articuló con distintos ministerios, de modo de enlazar derechos que son inherentemente vinculados e integrales. Por ejemplo, el PROGRESAR se articuló con subsidios a la tarjeta SUBE para el transporte, pensemos que todavía no había boleto universitario en varias jurisdicciones del país, en algunas sigue sin existir. Se articuló en sus intenciones, con políticas o lugares de cuidado para quienes son estudiantes madres o padres, aunque no hemos encontrado casos que hayan podido hallar como y donde. Y se esperaba articular, con una conformación de red de tutores, en tono con esto que Marcelo denominaba, construir nuevos soportes institucionales para acompañar estas trayectorias. Sin embargo, nos preguntamos en qué medida estas intenciones, estos nuevos dispositivos, estas nuevas reglas y regulaciones, estos nuevos recursos que, en el campo de la política pública, se ponen en juego a través del PROGRESAR, también, que tipo de subjetividades han ido construyendo o en qué medida estos sujetos se constituyen como sujetos de derecho, que sabemos que, no es inmediato que se autoperciban como titulares y demandantes del cumplimiento de este derecho, y menos aún, cuando muy pronto, con el cambio de gobierno, esas políticas comenzaron a ser transformadas. Esa prestación se convirtió en una beca, pasó a estar en el Ministerio de Educación y se desarticuló esta trama intersectorial que suponía un modo de mirar los derechos de los jóvenes, como derechos interrelacionados, para pasar a ser una beca a la que progresivamente se le fueron adosando de un modo u otro, criterios meritocráticos ¿Qué quiero decir? Quiero decir que, a nosotros muchas veces se nos pasa, porque discutimos si la política continúa, si hay más o menos perceptores, pero miramos mucho menos cómo se reconfiguran las regulaciones. Lo que pasó con el progresar, es que se restablecieron principios meritocráticos cuando se jerarquizaron los recursos. A partir de que se constituye en una beca, no cobran lo mismo quienes están en el tramo de la formación obligatoria, que quienes van al nivel superior, quienes están en el primer tramo de los estudios, que quienes están en el último tramo, y a eso se le sumó un premio a la excelencia, por lo cual quienes tenían más de 8 de promedio, merecían más un salario adicional que quienes tenían menor promedio. Acá entran otros principios de justicia, que, por supuesto, construyen una percepción sobre los otros, pero también una autopercepción respecto de que merecemos, como lo merecemos y que tenemos derecho a reclamar. De los testimonios relevados de las experiencias de las y los jóvenes que son perceptores del progresar, miramos y entendemos que, esas biografías expresan procesos sociales, no estamos mirando esas biografías en términos personales

individuales. Lo que vemos, es que hay ciertos límites en esas políticas, en constituir o en contribuir a formar sujetos de derecho al acceso y permanencia, o de constituir al propio programa como un derecho al apoyo social, para poder seguir estudiando. No sé si recordarán, pero muy prontamente, cuando asume el gobierno de Macri, lo que sucede es que se dan de baja muchas de las becas, las ahora becas PROGRESAR, y en ese momento nadie sabía por qué, pero tampoco se constituyen en reclamos. En los grupos focales que hemos hecho, las y los jóvenes no van a buscar o reclamar por qué los han dado de baja, en general el acceso y la permanencia en el programa, se experimenta como la articulación entre las propias condiciones de vida, de estudio y un cierto azar. Muchos jóvenes no logran reconocer porque dadas determinadas situaciones, que de acuerdo con su percepción resultan injustas, el programa no llega a los destinatarios. Les comparto algunos testimonios. Un estudiante que contaba con la beca nos cuenta que, en ese momento, estaba viviendo con un amigo que también estaba estudiando la misma carrera, pero solamente no estudiaba en la misma universidad; su amigo trató de recibir la beca, pero se la negaron y hasta el día de hoy no saben por qué, y ellos estaban en una situación casi idéntica. Entonces digo, la beca parece como un premio a algo, que no se sabe que es, ni porque habría sujetos que tienen derecho a ciertas protecciones sociales y sujetos que dejan de tenerla. Otro testimonio, con el tema del cobro, a un alumno dos meses no le pagaron, pero tampoco fue a reclamar, porque bueno, ya paso, entonces reciben dinero a veces y en otras ocasiones, dejan de recibir. En segundo lugar, y de modo paradójico frente a la permanente preocupación por perder posiciones en un mundo cada vez más excluyente, lo que aparecen son permanentes comparaciones con los otros y las otras, emergen, de este modo, múltiples demandas que se articulan muy bien con la lógica meritocrática, propuestas por la nueva derecha y aparecen como una necesidad del reconocimiento de méritos, de reconocer los esfuerzos que, sin embargo, prontamente son contradichas cuando uno empieza a mostrarlos. Si bien el estado somos todos, te están brindando una ayuda monetaria porque, justamente, tenés complicaciones en tu familia, en tu trabajo o no te alcanza, intentas hacer un poco más de materias o intentas llegar un poco más, como para mostrarles también que tenés ese reconocimiento. En los jóvenes también aparece ese reclamo de una justicia, que es una justicia distributiva interesante porque al poco tiempo de enunciarla, son criterios de justicia que van a ir encontrando sus propios límites. Estos mismos jóvenes son los mismos que, en el marco del diálogo en estos grupos focales de investigación, dicen, en realidad, yo conozco a una compañera que durante la pandemia tenía hijos y como los hijos tampoco iban a la escuela, no podía comunicarse y tampoco tenía la oportunidad de sostener la misma cantidad de materias. Son principios de justicia que permanentemente van encontrando sus puntos de fuga, sus dificultades para estructurarse y para garantizar criterios de justicia fértiles, comunes, propios, y que den cuenta de todas estas circunstancias particulares. Lo que nosotros vemos, es como el régimen de las desigualdades se va

transformando en este capitalismo, que se expresa también en estas subjetividades juveniles, como se diversifican y se individualizan las desigualdades. Siempre hay alguna condición o alguna situación que las políticas no están reconociendo, de la multiplicación de demandas, de entendimiento, de situaciones cada vez más complejas, más multidimensionales, desigualdades cada vez más interseccionales, que van dificultando la capacidad de establecer principios comunes, sin desestimar muchas otras desigualdades que quedan por fuera de esos procesos. Esto, sin embargo, implica un desafío muy potente para la política pública, ya que, supone riesgos de continuar estableciendo mecanismos de focalización múltiples, perdiendo referencias en lo común. Por eso, hoy las discusiones en el campo de la política pública, tienen que ver con cómo reconocer estos derechos de manera cada vez más universal, para todos y todas. Pensando que lo universal, no es solo garantizar el derecho a todos, sino, a todos a lo mismo, y no a lo mismo en términos de homogeneización, sino, lo mismo en términos de mayor igualdad de valoración, porque a mí me parece, que estamos en un contexto de una profunda fragmentación social y escolar, con lo cual, algo que está muy investigado en el campo de la educación secundaria, que tiene que ver con la fragmentación, diferenciación y jerarquización de los trayectos formativos en función de las instituciones, está bastante menos investigado en el campo de la educación superior en Argentina.

Coordinadoras del conversatorio:

¿Qué transformaciones, qué líneas, qué acciones, ya sea desde lo institucional o desde lo pedagógico, nos demanda la cualidad para pensar transformaciones, para que la inclusión sea parte de la educación superior y vayamos garantizando este derecho en estos sujetos?

Marcelo Krichesky
Universidad Nacional de San Martín
Universidad Pedagógica Nacional

Yo pensaba recién, cuando hablaba Nora, en las políticas, programas y ciertas estrategias que dan las universidades, especialmente las más jóvenes o las de nueva creación, que las sostienen políticas mucho más inclusivas, asociadas al derecho a la educación, que las universidades “más tradicionales” o que vienen de años atrás. Reflexionaba realmente si estos discursos que nosotros tenemos asociados al derecho y a la inclusión, están incorporados a las prácticas docentes en la universidad. Yo tengo una evaluación bastante pesimista respecto de eso, siento que, como suele suceder, hay una fuerte disociación entre nuestros discursos y nuestros campos de producción de conocimientos, respecto de lo que suelen ser las propuestas pedagógicas organizativas, y estoy hablando ya, en

el plano micro, de lo que es el trabajo de las cátedras, lo que son las dinámicas de evaluación. Mi pesimismo quizás no tiene que ver con aquellos que somos docentes de las universidades en la que dictamos carreras más humanísticas, más asociadas al campo de lo social, que ahí, uno podría encontrar que, evidentemente, hay ciertos cambios, hay mayor flexibilidad en las propuestas y hay otras dinámicas en las lógicas de evaluación. Sin embargo, si uno esto lo traslada a campos de otro orden, para pensar un poco en la universidad en un sentido más amplio, entiendo que esto no se ha modificado en el tiempo. Nosotros seguimos sosteniendo lógicas fuertemente meritocráticas, con modelos ya caducos en la enseñanza, que se siguen sosteniendo y se siguen legitimando porque se considera que son de excelencia, y sobre lo cual, la sociedad tampoco construye demasiada demanda, salvo cuando surge algún artículo periodístico acerca de qué pasó con el ingreso de los estudiantes en una universidad, como hubo en diferentes casos, de ciertas universidades que son fuertemente excluyentes y elitistas en lo que hace al ingreso. Tengo una mirada de que esta política o discurso que nosotros estamos consensuando en este encuentro, es un discurso que todavía no tiene mucha porosidad en el campo de la universidad. Por supuesto, esto es muy difícil decirlo siendo positivista en el enfoque, quizás es provocativo lo que digo, pero ¿En qué medida la investigación daría cuenta de este planteo? Creo que hay una matriz muy hegemónica aún, y donde esto, quizás, aún es leído desde otras perspectivas como discursos facilistas o asociados al garantismo en algún punto, pero en el plano pedagógico. Por lo tanto, hay una batalla cultural, que todavía no la estamos ni empezando en el campo de las universidades, quizás me refiero a las carreras más duras, más tradicionales, donde los niveles de exclusión son altísimos, donde la crisis en cuanto a la permanencia de matrícula es muy fuerte. Todavía hay ahí un tema muy pendiente.

Nora Gluz

Universidad Nacional de Buenos Aires

Agregaría algunas cosas, porque me parece que hay un punto que tiene que ver con lo que podemos aprender de la escuela secundaria y de las investigaciones que ha estudiado bastante más que las universidades, y que tienen que ver no solo con la estructura del puesto de trabajo docente, sino, con la estructura del campo académico. Entonces me pregunto, ¿Por qué la universidad sigue siendo meritocrática?, y la respuesta es, porque cada uno de nosotros, si quiere sostenerse en la universidad, cuando carga sus formularios a través de los cuales es evaluado año a año, requiere tener tesis, becarios, que todos terminen la tesis, que la terminen a cierta edad, etc. Cuando uno se pone como desafío formar a gente que ya no son esos jóvenes que atiende al PROGRESAR, porque es gente que dejó de estudiar, que vuelve a la universidad con todos estos

procesos de pérdida de ritmo académico, tiene como un tramo que son las políticas internas de la universidad, que les permiten acceder a becas de investigación, pero no pueden entrar al CONICET, por ejemplo. Entonces digo, hay algo que es más estructural, que es un campo de disputa que hay que dar, así como decimos que no hay que individualizar las responsabilidades, tampoco podemos poner todas las responsabilidades en los docentes, ni en la autonomía de cada institución, porque hay algo que regula al docente investigador, que tiene que ver con ciertas lógicas consagradas en nuestro campo, que generan, que aunque estemos en contra de estos dispositivos, estos continúan vigentes porque son el único mecanismo a través del cual podemos sostenernos como trabajadores en estas universidades.

Por otro lado, acuerdo que muchas de esas transformaciones han requerido mecanismos Ad hoc, tutorías, etc. Y que tocan poco el corazón del aula, lo que me lleva a creer que el campo académico avanzó menos de lo que imaginamos. Nosotros estamos sumamente formados. Vengo de la Licenciatura en Educación con Doctorado en Educación y la primera vez que tuve que enfrentarme a un espacio universitario donde hay cinco estudiantes que, llegaron al último tramo universitario, me encontré con que todavía hay en el campo de la pedagogía dificultades para formar y formarnos como docentes y que, a su vez, tengamos herramientas pedagógicas fuertes para poder transmitir en esos escenarios, que son escenarios que empezamos a ver en todo el universo. No estamos hablando de una sociedad que tiene unos niveles de pobreza altísimos, así que no es tributaria de los jóvenes, ni del primer ingreso. Cuando hablamos de esos primeros ingresos, nosotros también, en muchos de los casos, también somos primera generación de universitarios, pero en condiciones donde las sociedades tenían otra apertura. Nuestro primer ingreso, te garantizaba el primer ingreso hacia otros universos sociales, que hoy están completamente cercenados, entonces, esa lógica aspiracional, está bastante más trabada. En esa competencia, es donde, probablemente, se expliquen algunos de estos mecanismos de desprecio. Me parece que todavía hay una dimensión más micro, en la que uno puede actuar y tiene mucho que hacer, pero hay otras dimensiones que son disputas a escalas políticas y estructurales que no estarían dadas, donde la democratización de la educación superior tuvo sus límites. Llego hasta el acceso y los dispositivos del primer ingreso, pero no abarca todos los ámbitos de la vida universitaria.

Quiero agregar que estas lógicas selectivas en el ingreso, o lo que antes eran los exámenes de ingreso, o los distintos mecanismos de selectividad en el acceso, tienen un supuesto fuerte, que, en esta mesa, estamos todos discutiendo y cuestionando. Esto supone, que, en esta instancia, habría algo que predice la capacidad de aprendizaje a futuro, y que esos ingresos serían capaces de separar la paja del trigo, de separar a los que igual van a hacer una inversión innecesaria porque de ahí no vamos a sacar nada, es como exprimir piedras. Nuestra discusión, en realidad, tiene que ver con decir que la política, las instituciones y

las y los docentes, tenemos mucho que hacer para garantizar esas condiciones de posibilidad en el aprendizaje, que no habría nada, en el orden de la naturaleza, que uno pudiera develar en ese primer acceso, como si ninguno de los otros factores sociales tuviera incidencia. Me parece que ahí, las preguntas cambian las perspectivas y las intervenciones. Cuando cambian las perspectivas, también cambian las intervenciones y cambia esta lógica de mirada de ineficiencia. Hay cosas que llevan tiempo, y si tenés solo dos horas para estudiar, y es a la noche, cuando estás cansado, la carrera quizás no te va a llevar 5 años, te va a llevar 8 o 9. Si lo medimos en términos de eficiencia, como lo miden los organismos neoliberales y ciertas fundaciones, eso no sería eficiente. Ahora, en términos de qué tipo de sujetos se conforman, qué experiencias vitales pueden ser vividas y construidas en la universidad, que tracciona hacia la democratización, esa eficiencia tiene otros parámetros, tiene otras lógicas, tiene otras miradas. Me parece que lo cuestionable, es el origen o el diagnóstico del que parte la organización de esos mecanismos de acceso a la universidad.

Carina Kaplan
Universidad de Buenos Aires

Nos hacemos esta pregunta, porque mi impresión es que el sistema educativo universitario y escolar de nuestro país es más democrático que otros, en términos comparativos. Me parece que eso no lo tenemos que perder de vista, por supuesto, todo lo que estamos viendo como deuda, es una deuda interna importantísima, pero también, tiene que ver con una lucha histórica por volver obligatorio el nivel secundario, es relativamente joven el nivel secundario en términos de obligatoriedad. A veces hago una pregunta provocativa acerca de porque no es obligatoria la educación superior, y hay gente que se pone nerviosa, pero me parece que vale la pena colocar la pregunta, porque la lucha por la educación secundaria a un nivel absolutamente elitista, históricamente selectivo y meritocrático, se ha logrado, pero con la dificultad que tiene la democratización. Entonces, celebro este conversatorio, porque tiene que ver con que en sistemas educativos y en universidades que tienden a la democratización, se hacen preguntas, que, instituciones más elitistas y selectivas, no las hacen por propia definición de su condición de conservadoras de un orden social.

Dicho esto, ayer nosotros empezamos la presencialidad en la universidad, tardamos dos años en lograrlo, fue muy movilizante, seguramente ustedes han compartido esto. Muchos que están ingresando en la universidad son ahora estudiantes nuestros, es la primera materia presencial de un joven de 18/19/20 años, que, a su vez, ha terminado la secundaria en la pandemia, entonces, en este espacio de pensar el ingreso, nos plantea nuevas cuestiones. Pero mi preocupación sigue siendo la misma, y tiene que ver con que estos jóvenes que necesitan trabajar, no encuentran trabajo para la supervivencia familiar y para la

continuidad de los estudios. Entonces, me parece muy fundamental pensar que, en los momentos de alta exclusión y selectividad, los jóvenes son los más castigados y nosotros somos los que trabajamos con esa población que está experimentando niveles de desigualdad muy importantes, y que, además, muchos eran sostenidos por su familia. Entonces, estamos perdiendo cierta matrícula y vale la pena preguntarse, ¿Cuáles son las condiciones sociales en las que los estudiantes atraviesan su experiencia juvenil? En ese contexto, hay una diferencia entre los profesores que tendemos a la democratización en las aulas universitarias, en una micro política de sacar adelante a los estudiantes, cosa que hemos aprendido de la escuela primaria, de la escuela rural, de la escuela indígena, como, en las condiciones más adversas, hay preguntas que nos tenemos que hacer los profesores universitarios y aprender también, de esa memoria pedagógica acumulada, de esa experiencia de saberes pedagógicos, de trabajo con el sufrimiento, y también, en nuestras universidades, tenemos que asumirnos como docentes comprometidos desde el punto de vista ético y político con la experiencia estudiantil.

Coordinadoras del conversatorio:

¿Cómo, desde el establecimiento de relaciones pedagógicas, podemos acompañar a nuestros y nuestras estudiantes para lograr justicia afectiva, conjugando la trasmisión de saberes formativos necesarios para favorecer aprendizajes potentes, reflexivos?

Carina Kaplan
Universidad de Buenos Aires

Quisiera sumar a la tradición, de la cual me siento deudora, del efecto Pigmalión que, aunque Marcelo tenga algunas críticas con respecto de su pertinencia, yo sí creo que efectivamente tenemos que explorar en la universidad el vínculo pedagógico, que es el corazón de las prácticas académicas, creo que sí es tiempo de fortalecer a los estudiantes en la construcción de su autoestima. En lo personal, he venido indagando acerca de la dimensión afectiva del vínculo pedagógico en la construcción del sentimiento de confianza, precisamente, porque estas experiencias de menosprecio, tienen por detrás una desconfianza de las posibilidades y yo creo que, en las instituciones meritocracias y elitistas, porque es verdad que todavía siguen siéndolo en algún imaginario o creencia social que opera de modo muy fuerte, no es para todos la universidad, a la universidad no llegan los pobres. Estos son discursos que están muy internalizados en el sentido común y que hay que batallar desde el punto de vista cultural de las ideas, y también, convencer a los propios dominados, de que eso forma parte de un discurso de la dominación simbólica, y también, como

hay hacer para reducir ese efecto. Ahí la figura del docente en el aula es central, reivindico el aula universitaria como un espacio de posibilidad, como aquel espacio de producción de horizontes simbólicos distintos a los pensados por las condiciones de origen, exactamente como lo pienso en la escuela primaria y secundaria. Insisto, como la facultad no es obligatoria, nos desafía doblemente, porque entonces, muchas veces, estas políticas desde el estado no están pensadas como políticas de subjetividad y me parece que es tiempo de asumarnos como actores centrales de esa práctica educativa que necesita de las relaciones de confianza. Sin confianza no hay relación pedagógica posible y no hay anticipación o efecto de destino que pueda cambiar la propia imagen que uno construye de sí mismo. Me parece que el lugar del ingreso para estas temáticas es central, porque es la puerta de entrada, sobre todo en las primeras materias tenemos que hacer un esfuerzo muy grande en las universidades, para que esas materias primeras sean acogedoras, tengan un régimen de evaluación que permita pensar en procesos, porque las trayectorias no son lineales. La educación requiere de un tiempo, y, además, interiorizar el oficio del estudiante requiere de un tiempo mayor en la pospandemia, si es que ya estamos en pospandemia, lo dudo mucho porque creo que todavía estamos experimentando las condiciones del sufrimiento social de nuestros estudiantes y también de los propios docentes. Quiero decir, a favor de nosotros, los docentes, que la universidad se ha sostenido, por supuesto, porque se han sostenido muchas condiciones institucionales y políticas, pero también, porque la docencia universitaria ha puesto el cuerpo y se han hecho carne de esta aceptación del sufrimiento, así que me siento parte de una comunidad que intentó en un contexto de alto dolor social, acompañar el sufrimiento estudiantil.

DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y PROYECCIONES DE FUTURO EN ADOLESCENTES Y JÓVENES CON EXPERIENCIAS DE REINGRESO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Marcelo Krichesky
Universidad Nacional de San Martín
Universidad Pedagógica Nacional

El problema de la desigualdad en el nivel superior resulta central al abordar los procesos de democratización de los sistemas educativos en nuestro país y en América Latina. En este conversatorio, me voy a detener en el tramo de la educación secundaria previo a la educación superior, que nos ayude a pensar la transición entre este nivel y la educación superior como un punto de discusión y reflexión colectiva

En este sentido, mis reflexiones se centrarán en algunas consideraciones en torno al egreso de la educación secundaria y por otra parte en los proyectos de futuro educativo de jóvenes que transitaron por este nivel educativo.

Sin duda las trayectorias en este nivel resultan de modo persistente atravesadas por la desigualdad, tal como lo señalan los diferentes estudios realizados sobre esta cuestión en las últimas dos décadas, agudizado más aun durante los años de pandemia (2020 / 2021) en tanto crisis del lazo social, particularmente en los sectores más excluidos, con lo que significa en términos de debilitamiento y rupturas, tanto sociales como intersubjetivas.

En este marco la condición social juega un rol relevante al considerar los procesos de egreso del nivel secundario y se expresa de modo exponencial: al 2018, un 54% de estudiantes egresa de este nivel y disminuye casi en 10 puntos (43%) el egreso en jóvenes de hogares con menores ingresos, y asciende al 91% en los de hogares con mayores ingresos. Al 2020, según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH, 2019) del 2° trimestre, la tendencia no se modificó demasiado: un 57% de los adolescentes de 18 y 19 años presentaba título secundario.

Sin embargo, según el último informe del Ministerio de Educación (2020), al 2019, no solo se presentaron mejoras en cuanto al acceso en el período 2011-2019, cercanas al 25%, sino en el egreso, particularmente en la franja de 20 a 24 años, en muchos casos se encuentra muy asociados a políticas socio-educativas vinculadas con lo que fue el Plan FINES como plan que permitió la finalización de estudios secundarios a muchos jóvenes en nuestro país no solo en la secundaria común sino en la educación de jóvenes y adultos.

Aquí se me abre una pregunta acerca de, qué pasa con esos procesos de articulación en la salida de los estudiantes de estas ofertas y el ingreso a la educación superior. Muchos de nosotros contamos con una gran cantidad de estudiantes que ya no son aquellos que egresaban de la educación secundaria común, sino, que vienen de la educación de jóvenes y adultos o de ofertas complementarias y esto implica nuevas preguntas que nos debemos hacer en nuestro trabajo docente.

Para cerrar con algunas cuestiones de esta radiografía, más allá de estos datos alentadores en términos de acceso y egreso, hay que ratificar el problema de la desigualdad en este nivel educativo. En la educación secundaria ya tenemos, desde el campo de la investigación, una diversidad de estudios que identifican tanto el peso no solo de las condiciones de vida, acumulación de desventajas sociales (Saravi, 2008) y de segmentación sino del formato escolar y de relaciones pedagógicas, que inciden en la producción de trayectorias educativas con egresos del nivel dilatados en el tiempo previsto o truncados en ciertos casos por una diversidad de accidentes vitales. (Araujo y Martuccelli (2011), como eventos que provocan fuertes modificaciones y se traducen en virajes en la dirección del curso de vida

Por otra parte, como sabemos junto con los fenómenos de repitencia o abandono, se empezaron a plantear la presencia ya en las últimas décadas de la emergencia de trayectorias de baja intensidad en el nivel secundario, por fenómenos de ausentismo y de baja implicación en las actividades escolares propio del desenganche (Kessler, 2003, Terigi, 2008) Si bien se constituyó en un fenómeno inicialmente pensado para los contextos más vulnerables, hoy es una categoría que podríamos volver a pensarla para los sectores medios particularmente a propósito de la experiencia de la pandemia. (Krichesky, 2022).

Lo cierto es que cuando uno mira trayectorias, se encuentra con algunos elementos que hacen a estas tendencias propio de repitencias y abandonos y de la denominada baja intensidad; pero otras novedosas, que se objetiva en una primera generación de estudiantes del nivel secundaria que ingresan a la universidad en esta última década. Una generación de jóvenes provenientes de contextos muy críticos, con experiencias de menosprecio, estigmatización, junto con la presencia del llamado efecto de lugar (Bourdieu;1999), y cierta correspondencia entre las estructuras sociales y mentales, no solo por sus propiedades objetivas y posiciones de los agentes o grupos, propio de las distancias sociales y del capital, sino simbólicas por lo cual la jerarquización social produce como consecuencia la producción de discursos performativos, propios del hábitus como lo social incorporado, asociados a la naturalización y legitimación del orden social.

En este sentido, se puede observar una cierta sincronía o implicación, entre el espacio físico, el espacio social y las estructuras mentales. De ahí que los efectos de lugar en contextos de pobreza y vulnerabilidad social hacen huella en las anticipaciones de futuro de los estudiantes que transitan y se encuentran en el mejor de los casos, a punto de finalizar los estudios secundarios.

Me interesa en este conversatorio, luego de compartir una breve mirada radiográfica de las trayectorias educativas y el egreso en el nivel secundario, poner el foco en los proyectos de continuidad de futuro en los estudiantes que egresan del nivel secundario, asociado al ingreso a los estudios de de la educación superior.

Es un tema que resulta muy frondoso las continuidades, transiciones y rupturas inter niveles de los/as estudiantes en los sistemas educativos. Los estudios de Guichard (1995), acerca de proyectos de futuro educativo recogen una tradición propia del campo de la psicología social y la orientación vocacional, que no solo integra aspectos cognitivos, afectivo-emocionales y subjetivos. Hay en su trabajo, un valor muy fuerte en la experiencia escolar, que condiciona la producción de proyectos de futuro, en este caso, en relación a la continuidad de estudios superiores. En este sentido, la función de las clasificaciones experimentadas en la experiencia escolar, con el interjuego de su condición de clase y género, configuraría un mapa cognoscitivo diverso de profesiones, que los estudiantes elegirían en el mediano y o largo plazo. Por otra parte, junto con enfoques cuyo foco estuvo puesto en el campo de los individuos y la psicología vocacional, en estudios de las sociologías de la transición (Bendit, y Miranda, 2008, Blanco 2011) se abordan las trayectorias sociales de los individuos, como un proceso cambiante en una variedad de ámbitos entrelazados (Por ej hogar, escuela, trabajo, parejas y o matrimonios, etc) y las transiciones a la vida adulta —no necesariamente predeterminados, absolutamente previsibles

En el campo de investigaciones realizadas en Argentina en torno a las relaciones entre subjetividad de jóvenes egresados y mercado de trabajo, se señaló tradicionalmente un determinismo de las condiciones sociales de vida en las trayectorias educativas y laborales, alineadas a la segmentación del sistema las vinculaciones con el mercado de trabajo se encuentran, relacionadas por el tránsito de los jóvenes por circuitos educativos diferenciados en base a un campo diverso de condicionamientos económicos sociales geográficos y de género (Corica, 2012).

En este marco, si bien el pasaje por el sistema educativo y particularmente a mayor cantidad de años de instrucción, se produce una correlación positiva (Tuñón, 2008, con la forma de proyectarse a futuro, en los contextos de alta vulnerabilidad social se encuentran limitados por la fragilidad de los lazos

sociales. No obstante, estudios realizados en Argentina acerca de los proyectos de futuro educativo de jóvenes que egresan del nivel secundario, dan cuenta de desajustes entre las condiciones sociales y la subjetividad de los mismos produciéndose un cambio en las aspiraciones de los estudiantes de contextos críticos, al finalizar los estudios secundarios en el marco de procesos expansivos de la educación media y superior (Meo, 2012).

Dicha dinámica daría cuenta de un cambio de *habitus* en sectores de bajos recursos, con aspiraciones ocupacionales de mayor prestigio y la posibilidad de realizar estudios terciarios, sin restringirse necesariamente a carreras cortas o la elección de ocupaciones manuales. De todos modos, las visiones de futuros, en los relatos de los estudiantes de sectores pobres y vulnerables, se entrelazan sin una lógica lineal, en tanto los futuros pasados y futuros presentes se enredan en dinámicas circulares, con lo cual el presente relatado por jóvenes y adultos se superpone con la experiencia social acumulada y el porvenir que se intenta anticipar. (Capriati 2013).

En un principio, y siguiendo un poco últimos hallazgos del campo de investigación, parecería que comienza a construirse un imaginario de movilidad en muchos casos, propio de la idea de salir del círculo social de desventajas en un escenario político de estas últimas décadas de ampliación de derechos para el acceso al nivel secundario y superior/ universitarios. Este fenómeno de rupturas y o saltos que implica estas salidas de una condición social de desventaja propio de lo que denomina Lahire (2004) como, *tránsfugas de clases*, ciertos saltos o rupturas a las lógicas de reproducción, que trasciende las determinaciones sociales de clase y del círculo de acumulación de desventajas, aunque sea de modo parcial, en su reingreso a estas instituciones, adquiere alcances y diferencias notorias, de acuerdo a los adolescentes y jóvenes entrevistados y sus instituciones de pertenencia.

Unas de los interrogantes que consideré para la investigación que realicé con motivo de mi tesis doctoral realizada en escuelas que han promovido cambios en las formas de lo escolar¹ se centró en *¿cómo construyen adolescentes y jóvenes que viven en contextos de alta vulnerabilidad (y que regresaron al nivel secundario con biografías previas de exclusión por este nivel), sus anticipaciones de futuro educativo?*

La idea del futuro en el mediano plazo constituye un enigma difícil de resolver, particularmente en esta población que, más allá de logros alcanzados por su

¹ El estudio fue realizado a través de una metodología cualitativa y multiactoral (con Directivos, docentes y estudiantes) en Escuelas de reingreso creadas en CABA (Resolución N° 814-SED/04), en los CESAJ (Resolución N° 5099/2008/ Bs. As., discontinuados en 2015, como espacios de transición a adolescentes que abandonaron la escuela para finalizar el ciclo básico en dos años y en Bachilleratos Populares creados por movimientos y organizaciones sociales, en ciertos casos con reconocimiento oficial (Resolución N° 669/ MEGC/2008) por la acreditación de títulos y salario docente, con adecuaciones al plan de estudios de los Centros de Educación secundaria (CENS)

reingreso, propio de sus obstinaciones individuales y sus grupos cercanos por la finalización de los estudiantes secundarios, en un contexto altamente crítico en sus CSV, tienen biografías educativas fragmentadas por dinámicas de exclusión, y menosprecio que opacan la posibilidad de pensar el mañana, como expresión de la nueva cuestión social que trasciende el contexto nacional y regional.

En un principio se podría decir que de acuerdo al trabajo realizado en instituciones con un formato escolar alternativo a las escuelas secundarias comunes o que provienen de una tradición del campo de la educación popular, se encuentran tendencias positivas, aunque diferenciados, en relación a la continuidad en estudios superiores, particularmente. En los estudiantes de los CESAJ junto a la lejanía que les significa anticipar el egreso de la educación secundaria; y la complejidad de los diálogos sostenidos en los grupos focales, se observó detrás de un ideario de integración social, la cristalización de un cerco simbólico arraigado en su mayoría, a salidas de formación profesional en oficios, que impide trascender, en cierta medida, como efecto de lugar sus fronteras sociales y territoriales en las que están inmersos.

Por lo contrario, en el caso de los estudiantes que egresan de las Escuelas de reingreso (ER) se avizoró, en continuidad a lo que marcan estudios previos, un horizonte optimista en cuanto a las posibilidades de los adolescentes que finalizan sus estudios, de continuar estudios superiores o universitarios, , en su mayoría carreras cortas con potencial salida laboral en trabajos asalariados (a modo de ejemplos citados: Policía y Enfermería, y o Profesorado de Educación Inicial y Primaria), con lo cual se reproduciría también en dichos actores un imaginario de integración social y cambios en su situación educativa, en una parte de esta población, que sobreviven al naufragio. No obstante, se observaría una brecha que experimentan aquellos que finalizan sus estudios en las ER, entre un régimen académico por trayectos con una multiplicidad de apoyos y acciones tutoriales y las exigencias de un escenario institucional de mayor complejidad, como las instituciones del nivel superior. De este modo, se reproduciría un binomio inclusión- exclusión, como parte de un círculo reproductivo de desigualdades, que se traslada en la transición a otro nivel educativo.

Finalmente, en las iniciativas como los bachilleratos populares (BP) una dimensión que toma un peso distintivo en la elección de futuros educativos de los estudiantes es la cultura organizativa, a partir de un capital social y tramas asociativas en redes y alianzas que habilitaría en los jóvenes y adultos en su implicación en otros espacios formativos no formales o de participación política. No obstante, en los relatos de los estudiantes las tendencias a continuar sus estudios al egresar del BP resultan explicitadas en un universo diverso de significados de escepticismo, y en otros de optimismo aunque subyace en muchos de ellos, la idea de priorizar el acceso a un mejor trabajo o inclusive la

imposibilidad de definir un proyecto de futuro educativo en el corto plazo. De todos modos, hay un fenómeno distintivo, que se expresa no solo en la extrañeza respecto de su espacio social, cuestión ya observada en estudiantes y egresados de ER; sino en una mayor amplitud en las elecciones de carreras para estudiar, que supera las fronteras culturales intergeneracionales y aquellas locales propias de sus contextos de vida, abriéndose a otros horizontes en cuanto a opciones formativas (Por ej. Periodismo, diseño de modas, recursos humanos y o laborales, Psicología). También subyace, en ciertos relatos un interés emancipatorio, que marcan su experiencia escolar en torno a lo comunitario y la necesidad no solamente de continuar estudios, sino, en muchos casos, de fortalecer ciertos lazos comunitarios en sus propias instituciones educativas.

Para el cierre, cabe considerar que el cambio de las formas de lo escolar y las relaciones pedagógicas en la educación secundaria, intervendrían de modo activo, en ciertos giros en los proyectos de futuro y esto no tiene que ver con una visión optimista de desconocer las determinaciones de las condiciones sociales, sino, cuál es la apuesta que hace la pedagogía para pensar ciertos cambios. Junto a esto, es indudable que hay un lugar puesto en lo que podríamos denominar, siguiendo a Martucelli (2007), los soportes, cuáles son los soportes familiares, comunitarios, educativos, que intervienen junto con estas condiciones institucionales, en generar anticipaciones del futuro que logren de algún modo, mejores posibilidades de acceso a la educación superior. Muchas gracias.

Bibliografía

- Araujo, K, Martucelli, D (2010). La individuación y el trabajo de los individuos *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091
- Bendit, R, & Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud. Un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, N°46, JULIO 2017, PP. 4-43. Valparaíso. Stiago de Chile.
- Blanco, M (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Año 5 Número 8. Enero/ junio. México.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2007). *Él sentido práctico - la ed.* - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007. 456 p; 23x16 cm.
- Capriati, A (2013) Como salir del barrio sin morir en el intento: trayectorias juveniles y proyectos de vida, en Di Leo Pablo Francisco y Ana Clara Camarotti

- [editores] “Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes en barrios populares, Biblos Buenos Aires.
- Corica, A (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. ULTIMA DÉCADA N°36, CIDPA. Valparaíso. Julio PP. 71-95.
- Guichard, J (1995). La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes. Laertes, Barcelona.
- Kessler, G. (2003). Identidades y recorridos juveniles por la Escuela Secundaria. Encuentros y seminario: Desafíos de la enseñanza secundaria en Francia y los países del Cono Sur. Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M (2022) Trayectorias escolares de adolescentes. Los desafíos de la postpandemia. En La educación en debate# 101. UNIPE Bs As.
- Krichesky, M (2022) Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar. En Revista Argentina de investigación educativa. (UNIPE) Vol. 2 Núm. 3 (2022): Educación y transformaciones del trabajo en la infancia y la adolescencia Bs As Argentina.
- Lahire, B, (2004). El hombre plural Los resortes de la acción. Edición Bellaterra. Barcelona.
- Martucelli, D. (2007). Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM.
- Meo, A, (2013) Hábitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Revista de Política Educativa. Editorial Prometeo Libros, Buenos Aires
- Ministerio de Educación de la Nación Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019 / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020
- Moscovici, S (Comp.) (1986) Psicología social II (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Saravi, G 2008 Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México Revista Eure, Vol. XXXIV, N° 103, pp. 93-110, Sección ARTÍCULOS Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Terigi, F, 2008. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Jóvenes y docentes en el mundo de hoy (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Tuñón, I (2008). Jóvenes en contexto de pobreza: el tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En Jóvenes promesas. Trabajo, educación 488 y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. (Argentina): Editorial Miño y Dávila.

¿QUÉ VES CUANDO ME VES?

CONVERSACIONES EN TORNO A LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teresa Laura Artieda
Universidad Nacional del Norte

¿Me ves? ¿Me registrás? Digo, además de tomar nota de mi cuerpo, materialmente hablando, ¿registrás que soy indígena, que soy Qom? ¿O pensás como el profe de la Facultad, el que nos dijo en clase que: “los indígenas no existen más, pueden ser otra cosa, pero indígenas no”? ¿Qué será “haber sido indígena” para ese profe? ¿Y para vos? ¿Para nosotros?

¿Qué carga histórica, estética, cultural, valorativa encierra, sostiene, esa imposibilidad, esa prohibición, de ser, de seguir siendo? ¿Será posible que te detengas a pensar en el sentido ético profundo de negar, de prohibir, de impedir, la existencia del semejante, la mía concretamente? Si es la mía, es la de mis padres, mis hermanos, mi gente, mis ancestros. Y mis proyectos que, o están asentados en mis deseos, historias, raíces, o se desvanecerán. Conmigo.

Elizabeth Castillo (profesora de la Universidad del Cauca, Colombia) habla de la experiencia dolorosa del silencio, la negación y el olvido. Cuando no te nombran, cuando lo que eres no ocupa ningún lugar ni en la historia, ni en la memoria, ni en la literatura, ese no evento es un hecho ontológico que produce una serie de experiencias muy complejas y dolorosas de procesar. Y se apoya en una matriz de blanqueamiento al que condicionan a personas indígenas. Las pone en situación de transformar, bien lo dice Eliza, la manera de hablar, los modales, los razonamientos, y poco a poco irse desdibujando acorde a la idea imperante de cómo se supone que es volverse profesional.

¿Qué ves cuando me ves? Cuando me viste entrar y, en voz alta, para que todos pudieran oírte dijiste: “No sé qué hacen los indios en la Universidad, tienen que estar en la cosecha”. Lo más probable es que ignores que estás reproduciendo, por ejemplo, lo que el fundador y primer director de la Reducción Napalpí (1911) pensaba cuando definía el programa de estudios para la escuela de la Reducción ¿Sabés qué decía? *“Atribuyo suma importancia a la instrucción pública..., que haga de él un obrero hábil y capaz por tanto, de ganarse el pan con facilidad e independencia...*

Buenos obreros o cortesanos, no bachilleres, es lo que yo deseo...” (Lynch Arribálzaga, 1914)¹.

¿Nos podés ver como abogadas, médicas, periodistas, legisladoras, ingenieras atómicas, genetistas, escritoras, científicas, intelectuales, artistas, autores y autoras, personas versadas sobre uno o más temas?

Poder ver, poder mirar, capacidad en la que sería profundo y bello detenerse, por la potencia liberadora que encierra. Detenerse para pensar, por ejemplo, ¿en quién radica la incapacidad de ver? A lo mejor en las dos partes, habida cuenta de tantos siglos que nos mantienen sin poder ver. A lo mejor en una de las dos partes nomás. Sería bueno poder conversarlo.

¿Qué ves cuando nos ves? ¿Quizás nos ves laboriosos, callados, dóciles? ¿Quizás nos ves poco afectos a la higiene? A propósito de una jornada titulada “La discriminación no es un cuento”, un docente Qom contaba que en una reunión con otros docentes, criollos y criollas, una de las maestras se quejaba de que su perrita no quería bañarse, que no le gustaba el agua. “Es sucia como una india”, decía, mientras su colega, este maestro Qom, estaba ahí, con ellos.²

¿Qué ves cuando me ves?, imagino que podría preguntarse mi amigo LZ, del pueblo Wichí. ¿Ves en este adulto, que hubiera querido estudiar en la universidad, a aquel niño expulsado de la escuela primaria con 9 años porque no hablaba castellano pero sí su idioma materno? Que vuelva cuando supiera castellano, le dijeron. ¿Ves la historia de sufrimiento, que es la de tantísimas y tantísimos? ¿Ves que lo que fuera una imposición, la alfabetización en castellano, luego se convirtió en necesidad, la necesidad en derecho, el derecho en un ejercicio negado y que debió y debe ser reiteradamente conquistado? ¿Ves a sus hijas revirtiendo esa historia, con una sonrisa siempre, al tiempo que sosteniendo una brava actitud atenta, graduándose en la universidad? ¿Y a otras hijas e hijos? Gracias a políticas universitarias decididas, a pequeñas y paulatinas modificaciones del modo en que se las ve; por pura persistencia, dignidad y orgullo.

¿Qué ves cuando nos ves? ¿Te has percatado de nuestra capacidad para percibir tu estado emocional, tus sentimientos, tus tristezas o tu plenitud, quizá no porque seamos especiales (o sí) sino porque nuestra cultura nos ha desarrollado un grado de percepción que la racionalidad que prima en la tuya ha coartado?

¹ LYNCH ARRIBÁLZAGA, Enrique. Informe sobre la Reducción de Indios de Napalpí. Buenos Aires: Imprenta y Encuadernación de la Policía, 1914, p. 50.

² Foro “La discriminación no es un cuento. Hacia una formación antirracista en la educación superior (FARES)”, organizado por el equipo de la cátedra de Comunicación Intercultural y Ciudadanía de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la UNNE, noviembre de 2021.

¿Has visto nuestra capacidad de expresión del dolor, de la belleza? ¿Nuestro humor, nuestra risa, aún cuando estemos testimoniando el dolor? ¿Nuestra espiritualidad, esa que se traduce en nuestro idioma, en nuestra capacidad expresiva, en nuestras manifestaciones artísticas, en nuestra comprensión del mundo y de las relaciones con la naturaleza -que el capitalismo voraz depreda sin medida-?

¿Te das cuenta de todo lo que podríamos aprender, gozar y crecer juntos, juntas? ¿De todo lo que nos quitaron a ambas/a ambos? ¿Te detendrías un momento a pensar que quizás la negación de ser, la imposibilidad de seguir siendo (como piensa ese profe que afirma que los indígenas hoy no existen, que en todo caso son otra cosa) nos afecta a los dos, no solo a mí?

¿Qué ves cuando nos ves? ¿Qué vemos cuando te vemos? ¿Sabés que el mirar es mutuo? ¿Te habías dado cuenta? ¿Has pensado que nosotros también te vemos?

¿Y si tratamos de darnos cuenta de que sería bello, justo, necesario, ver-nos, aprender-nos, porque víctimas de la herida colonial somos todas, somos todos, mal que nos pese y tengamos el grado de conciencia que hayamos construido hasta acá?

¿QUÉ VES CUANDO ME VES?

ALGUNAS REFLEXIONES DESDE EL *WAJMAPU*¹ SOBRE IDENTIDADES ORIGINARIAS Y EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Jorgelina Villarreal
Universidad Nacional del Comahue

Presentación

El escrito que presento a continuación recupera mi participación en la mesa de discusión; “¿Qué ves cuando me ves? Conversaciones en torno a los pueblos originarios y el ejercicio del derecho a la educación superior, en el marco del IX encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, realizado en forma virtual en marzo de 2022. Vuelvo a agradecer la posibilidad de haber sido invitada para participar del mismo, permitiéndome compartir e intercambiar con mis compañeres panelistas.

A los fines de poder preservar la riqueza de la exposición y dar cuenta del diálogo que se entabló en ese momento (recuperando la riqueza de la oralidad) es que he decidido conservar el formato de lo dicho en ese entonces.

Las palabras

Quiero compartir con ustedes que soy *mapuce*, entonces la temática de este Encuentro y el: “¿Qué ves cuando me ves?”, me interpela también en la propia historia, porque yo no ingresé a la universidad siendo *mapuce*, porque la identidad no es una piel que llevamos, sino que es algo que vamos construyendo y anudando en nuestra propia historia. Entré a la Universidad Nacional de Rosario, siendo “no *mapuce*”, estudié toda mi carrera de antropología y, de hecho, gran parte de mis trabajos e incluso la tesis de licenciatura que fue realizada sobre la forma en que los medios de comunicación representaban al pueblo *mapuce*, fueron realizados desde ese lugar. Siempre hablé desde no ser *mapuce* y no tener una adscripción identitaria étnica. Inicié mi trabajo como docente, investigadora y extensionista en la Universidad Nacional del Comahue y empecé a formar parte del CEPINT, el Centro de Educación Popular e Interculturalidad, un centro que en este momento estoy dirigiendo; todo esto siendo “no *mapuce*”. En ese contexto y trabando con los sindicatos docentes de Río Negro y Neuquén en líneas vinculadas a la educación intercultural, con las organizaciones del pueblo *mapuce* de la provincia de Neuquén, incluso siendo interpelada en muchas reuniones por parte de la gente de las comunidades -

¹Para la escritura del *mapuzugun*/idioma originario del Pueblo *Mapuce* se utilizará el grafemario Ragileo, el cual ha sido adoptado por la Confederación *Mapuce* de Neuquén –institución política representativa del Pueblo *Mapuce* en dicha provincia- en ejercicio de la autodeterminación lingüística, por entender que respeta la fonética del *mapuzugun* e invita a la descastellanización del idioma. Las palabras en *mapuzugun* se diferenciarán con cursivas.

ellos decían: “nosotros somos *mapuce* pero ustedes ¿Qué son?”(jugando con esto de que *el winka* era el no *mapuce* portador de las políticas colonizadoras) pero había otra parte de la sociedad que no se quería identificar con eso, porque queríamos apoyar, aportar y militar a favor de los derechos y no ser colonizadores, entonces cómo nos denominábamos? Y fuimos “no *mapuce*”.

Producto de estas trayectorias académicas, políticas y de militancia, de empezar a trabajar en líneas de investigación interculturales con equipos formados por investigadoras, tanto *mapuce* como no *mapuce*, pude empezar a revisar la propia historia y cómo se iban anudando en ella invisibilidades y estereotipos, también presentes en la propia historia familiar que habían resultado en la negación de la identidad originaria. Así es que pude reconstruir mi propia identidad *mapuce* después de tener toda una trayectoria, *papers*, artículos y trabajos hechos desde “el otro lado”. El lado del apoyo, del acompañamiento, de ir articulando cuestiones que tenían que ver con la militancia y las políticas universitarias, todo eso que sabemos quiénes estamos en la academia y que siempre nos llevan a articular con organizaciones y que de repente nos pone en otro lugar, con esta pregunta de: ¿Qué ves cuando me ves? Después de haber transitado toda una vida, ahora están viendo a una militante, docente universitaria, sindicalista universitaria, autoridad universitaria y *mapuce*.

Sin embargo, muchas veces las representaciones van en el sentido contrario: el *mapuce*, si es *mapuce* “de verdad”, está en una comunidad en el campo, trabajando la tierra o cuidando animales. Instalando un ranking de autenticidad, donde se evalúa desde el afuera la pertenencia o no al pueblo originario. Estos estereotipos atentan contra la posibilidad de que emerjan las identidades por fuera de esos parámetros, de ahí mi intensión al compartir esa trayectoria, ese camino que “se pudo”. Por otro lado, me interesa pensar esta experiencia que les comparto desde la pregunta que nos propone este Encuentro de Ingreso Universitario: ¿Qué fue lo que no hubo cuando yo ingrese a la Universidad, que me hubiese permitido - por ejemplo- hacer este camino antes?, ¿Qué es lo que muchas veces impide que nuestras y nuestros estudiantes puedan adscribir a su identidad pública y abiertamente? ¿Tiene que ver con todos los estereotipos negativos vinculados, -en este momento y en el territorio que yo habito- a la construcción del enemigo interno del siglo XIX que se reactualiza con la imagen del *mapuce* terrorista, chileno, invasor? ¿Con la circulación de estereotipos que presentan a los Pueblos Originarios en oposición al progreso, al desarrollo? Que los acusa de querer detener todo aquello que supuestamente para nuestra sociedad es bueno: el extractivismo, el avance del capitalismo crudo, los incendios forestales y en general con la destrucción de la naturaleza. ¿Qué pasa cuando todas esas representaciones negativas sobre los pueblos originarios anudan y encarnan en docentes, no docentes y trabajadores que transitan las universidades?, porque son quienes van a ir recibiendo y alojando a estos estudiantes que van a acercarse a las universidades para poder ejercer su derecho a la Educación Superior.

Otro tema que está atravesando estas representaciones, es que el lugar que se les asigna a los pueblos originarios, es la ruralidad. No son las ciudades, si están en la ciudad ya no pertenecen a estos pueblos. Y, sin embargo, tenemos muchas comunidades urbanas y mucha población indígena que está viviendo en las ciudades, aunque no lo haga en el seno de una comunidad. También hay mucha población que migra a las ciudades para acceder a los estudios superiores. Todo esto supone una gran cantidad de estudiantes originarios que se incorporan cada año a las universidades. Lamentablemente, las universidades no están preparadas para reconocerles.

Indudablemente hay dentro de ellas un clima de apoyo a los pueblos originarios. Esto se manifiesta, en el caso de la Universidad Nacional del Comahue (a la que pertenezco) en declaraciones públicas de apoyo a sus luchas impulsadas en los distintos órganos de cogobierno, el apoyo en el plano político, la promoción del reconocimiento de ceremonias y fechas importantes, pero en muchos casos esto no entra a las aulas. Cuando eso se vuelca a la práctica concreta, de la cotidianeidad de las instituciones académicas y de las distintas Facultades, se siguen anudando estos estereotipos (que mencionaba con anterioridad) que recogen el racismo y las ideas de lo indígena anclado al pasado. Entonces, como problemática que involucra a los estudiantes originarios, por un lado, está la invisibilidad, la falta de condiciones que llevan a que, quienes somos indígenas, cuando entramos a las universidades, nos sintamos cómodos y cómodas, para poder manifestar abiertamente que pertenecemos a un pueblo originario y no recibir discriminación por ese motivo. Por otro lado, hay otra cuestión que tiene que ver con la colonialidad del saber, que involucra a los contenidos y los núcleos disciplinares centrales del conocimiento que se plasman en las trayectorias de formación que se ofrecen en las carreras universitarias. En este sentido hay una enorme necesidad de revisión de planes de estudio y contenidos curriculares que siguen reproduciendo estos estereotipos racistas y evolucionistas en relación con los pueblos originarios y su papel en la sociedad. Son luchas que van hermanas y de la mano y que tienen consecuencias en la trayectoria individual de cada estudiante. Aquellos estudiantes que vienen de organizaciones o comunidades con fuertes militancias y un alto grado de empoderamiento, pueden entrar a la universidad a disputar estos sentidos, pero hay otros que no. Tal vez son estudiantes que han tenido que migrar hacia la sede la Universidad, lo que implica la separación de sus lugares de origen, que se hallan en un contexto de tener que cursar en las universidades por primera vez, para encontrarse con estos contenidos a veces encarnados en la figura de docentes que niegan y discriminan, clara y abiertamente a los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Estos estudiantes no tienen esa capacidad de confrontar y esto lleva a un retraimiento y a una falta de alojamiento de esas identidades indígenas en el seno de la universidad.

En este sentido sigue habiendo una necesidad de generar espacios de encuentro, de reconocimiento, de agrupamiento, de los estudiantes que inician estos

trayectos en la Educación Superior. En nuestro caso particular y como un primer paso en este sentido, se está trabajando en la posibilidad de incorporar, junto con los formularios y las encuestas que se realizan al ingreso en todas las universidades, aquellas preguntas que tengan que ver con la posibilidad de manifestar la auto adscripción o la identidad de pertenencia a un pueblo originario, y de esta manera poder censar a les ingresantes. Porque en este momento, por lo menos en nuestra universidad, no hay un dato concreto de cuantos estudiantes pertenecen al pueblo *mapuce*. Este es un dato no menor, teniendo en cuenta que la Universidad Nacional del Comahue se encuentra en territorio *mapuce*. Por un lado, conocerse y reconocerse, y, por otro lado, ir generando estas condiciones para que estos grupos que ya se están organizando, puedan alojar y generar las condiciones para que se dé esa posibilidad de autopercebirse o identificarse abiertamente, siendo conscientes de que la posibilidad de la auto adscripción está atravesada por todos estos estereotipos que mencionaba con anterioridad, el miedo a la discriminación, el racismo sufrido y encarnado, y todo aquello que se va haciendo cuerpo en nuestra propia experiencia de ser sujetxs colonizadx. .

Estas acciones, si bien son necesarias no saldan aquello que tiene que ver con la revisión de contenidos que mencionábamos con anterioridad. Es una tarea urgente que en las universidades se empiece a poner de manifiesto y se revisen aquellos contenidos racistas y que ya han sido desestimados a partir del avance de la investigación historiográfica contemporánea. Tal y como está formada la estructura académica, todavía hay mucho trabajo que hacer con relación a la colonialidad del saber, antes de poder empezar a pensar en un avance intercultural que realmente habilite saberes, conocimientos, construcciones teóricas y proyectos de vida sobre la realidad, diferentes de los occidentales. En ese sentido, las universidades son núcleos muy fuertes de la colonialidad del saber, muy asociadas aún a la colonialidad del poder, a toda la estructura colonial y a su forma de organización, a los estados nación y a la creación de elite cultural. Más allá de los esfuerzos militantes de quienes transitamos y trabajamos en las universidades, del apoyo a las reivindicaciones y de las articulaciones que nos propongamos con los pueblos originarios, es en los planes de estudio y en las estructuras administrativas de la Universidad, en donde más tarda en reflejarse.

Con relación a la cuestión concreta de cómo llevar a cabo esta tarea en lo cotidiano, acuerdo con lo que plantearon quienes me precedieron en el uso de la palabra, pero agregaría el papel de los medios de comunicación y toda la puesta en circulación de sentidos que pudimos ver, por ejemplo, con el caso Maldonado. De repente, hubo un cambio de paradigma, donde empezamos a tratar a las comunidades y a los pueblos originarios, como se los trataba en Chile. Hace unos diez años atrás en Argentina no se entraba a punta de arma de fuego en las comunidades y no se reprimía abiertamente. A partir de ese momento, esto se empezó a hacer, se instaló y se quedó. Como mencioné con

anterioridad se hecho mano de la figura del terrorismo, reactualizada a la versión *mapuce*/RAM. Hasta ese momento, se venía trabajando en un marco de reconocimiento, avanzando muchísimo a partir del trabajo del INAI, a nivel nacional en el registro de comunidades y avanzando en los relevamientos territoriales a partir de la ley 26160. También se había avanzado bastante en materia de educación, incorporando contenidos a partir de la reforma curricular. A partir de cuestiones que tenían que ver con el bicentenario, se había aprovechado a trabajar con muchos temas de identidad nacional, que iban siendo inclusivos en educación hacia los pueblos originarios, con las críticas que se le puedan hacer, incluso el mismo programa de EIB, que estaba implementándose de manera diferente en las distintas provincias, venía avanzando en una lógica de reconocimiento, donde se veía esta diferencia cultural como un valor. A partir de ese momento, y mencioné ese caso porque es lo que estalló en los medios, hubo un cambio en la política y empezaron, otra vez, a circular estos sentidos más asociados a la conquista del desierto y esta idea del extranjero y del enemigo. Eso anudo muy fuerte en la opinión pública y se escucharon voces de sectores que habían estado más o menos acallados desde la última dictadura militar, que volvieron, y encontraron oídos atentos en los medios hegemónicos. En este sentido hay una batalla muy fuerte que dar en el plano de las representaciones, que es un punto de apoyo para poder avanzar en el otro sentido, porque si no, va a pasar como con la ESI y todo el avance en relación al reconocimiento de leyes de identidad de género, incluso con la interrupción legal del embarazo, que se va avanzando, pero hay toda una parte de la sociedad que sigue bombardeando con las representaciones más retrógradas. Entonces, sigue faltando un sustento simbólico para que eso pueda entrar en las instituciones y aplicarlo de otra manera, hay que lograr instalarlo. Desde las universidades y los centros de investigación hay muchos avances a partir de las teorías y desde las posiciones críticas que trabajamos, que van quedando desconectadas de lo que va ocurriendo afuera en la sociedad, por eso, es fundamental todo el trabajo de articulación que se puede hacer a partir de la extensión, de la posibilidad de salir como voces autorizadas que somos. Tradicionalmente las Universidades han funcionado como un recurso de autoridad y de legitimación como formadoras y productoras de conocimientos y por ello tenemos la capacidad de instalar otros sentidos que se corran de los estereotipos y falacias que circulan en los medios de comunicación y que van creando en toda la sociedad condiciones negativas, de rechazo, para que los pueblos originarios sean reconocidos como un valor y no como algo peligroso o un obstáculo para el desarrollo.

Por un lado, hay que disputar hegemonía en ese lugar, pero, por otro lado, concretamente en las Universidades, además de ese trabajo cotidiano que hay que ir dando con los programas, con los contenidos, también son importantes aquellas acciones que van generando reconocimiento. Por ejemplo, la Universidad Nacional del Comahue, tiene un nombre *mapuce* que está castellanizado, es *kvmewe*, que significa buen lugar, y está bueno que eso se

pueda empezar a reivindicar, porque como ya dije es una universidad que está en territorio *mapuce* (tal como la toponimia lo pone de manifiesto). En el mismo sentido (el de las acciones de reconocimiento que además sitúan nuestras prácticas a un territorio específico y a su temporalidad), a partir de proyectos que se fueron presentando en el Consejo Superior, en el momento en que se lleva a cabo el *Wiñoy Xipantv*, celebración del cambio de ciclo *mapuce*, se ha conseguido que sea asueto académico-administrativo en todo el ámbito de la UNCO para que estudiantes, docentes y no docentes puedan asistir a las ceremonias. Son varios días, en la semana a partir del 20 de junio, que se consensuan en el consejo Superior para que quienes lo necesiten puedan viajar a sus comunidades. Esto ya va creando otras condiciones de reconocimiento institucional, para que las identidades puedan emerger explícita y abiertamente. También, desde Proyectos de extensión que recuperan y difunden el *mapuce kimvn* (conocimiento *mapuce*) en varias oportunidades se han realizado y distribuido calendarios que recogen esa otra temporalidad, organizando el año de julio a junio recuperando que estamos en un territorio donde hay otras formas de contemplar el ciclo, que la que aparece como hegemónica, y que esta última no es la única posible. Ya hace dos años que para el momento en que se celebra el *Wiñoy Xipantv*, se trabaja con las autoridades de todas las Facultades, y se realizan actos alusivos. En algunos de ellos se iza la *wenufoye* (bandera *mapuce*), se realizan actividades y paneles donde se invita gente de las comunidades y *kimces* (personas sabias) que hablan y expresan su conocimiento y la importancia del inicio del nuevo ciclo. Eso en un ámbito institucional es importante por la habilitación simbólica que se da al uso de los espacios, para instalar la coexistencia de las diferentes culturas y los valores que tienen. Es importante para la gente que pertenece a esas otras culturas, que de repente su propia temporalidad y percepción del paso del tiempo, encuentre un eco en las instituciones. Esto que pasa en la universidad, también pasa en otras instituciones educativas, todo ese gran trabajo va generando otras condiciones. Es un trabajo de hormiga y en algún momento se podrá llegar a lo que mencionaba José María, armando un plan de estudio con otra lógica, o empezando a pensar que también hay muchas partes del mundo con modelos reconocidos de universidades interculturales, con planes de estudios que están armados desde otras lógicas de conocimiento, como por ejemplo en Ecuador donde está la experiencia de *Amantay huasy* muy importante, en Canadá donde hay varias Universidades de las Primeras Naciones y en Nueva Zelanda, con el *kaupapa maorí*.

Considero que de a poco, con la mirada puesta tanto en el adentro como en el afuera de la Universidad, articulando la lucha simbólica con la de las políticas de redistribución concreta, se pueden ir logrando estos cambios de paradigma, que vayan instalando otras representaciones acerca de los pueblos originarios a nivel de la sociedad y que garanticen el cumplimiento de los derechos que ya se encuentran reconocidos.

**¿QUÉ (NO) VES CUANDO ME VES?
UNIVERSIDAD: DERECHO DE LOS PUEBLOS, DERECHO
DE LAS DISIDENCIAS SEXOGÉNERICAS.**

Maria Noelia López
Universidad Nacional de La Plata
Maria Eugenia Hermida
Universidad Nacional de Mar del Plata
Claudio Barbero
Universidad Nacional de Córdoba

Presentación

Este texto surge del reencuentro con lo que fuera la conversación que tramamos en el marco del IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso universitario, desarrollado en marzo de 2022 en la UNSL. Tanto la preparación del conversatorio, su realización, como esta tarea posterior de volver sobre lo compartido para pasar al registro textual lo conversado oralmente, fue un verdadero proceso de (de)construcción de saberes. Hemos optado por intentar mantener el tono dialógico desde el que se tramaron estas reflexiones, y el uso de la primera persona del plural. Esta definición es gramatical pero también epistemológica y política. Intenta dar cuenta de que, así como en el conversatorio cada alocución fue expresión de un entramado grupal, aquí también cada palabra, más allá de quién la sugiera o tipee, es efecto de un proceso colectivo.

Este escrito entonces recupera lo compartido en uno de los cuatro paneles simultáneos que, a partir de tomar como disparador la pregunta “¿Qué ves cuando me ves?” abordaron diferentes sistemas de opresión como son el capacitismo, la clase, el género y la sexualidad, y la cuestión racial.

El objetivo de nuestra mesa fue entonces indagar en el nudo *disidencias sexogénicas/ acceso al derecho a la Educación Superior*. Menudo desafío. Esa invitación nos permitió encontrar algunos ejes centrales que orientaron nuestra reflexión. Así fue como llegamos a reconocer como categorías ordenadoras de nuestra contribución el cruce entre sexualidad y ciudadanía y la noción de Universidad como derecho de los pueblos, y por tanto derecho también de las disidencias.

En ese marco es que se fueron tramando las hipótesis que en el desarrollo de este escrito presentaremos y que aquí anticipamos. En efecto, someteremos a discusión la idea de que es necesario pasar de un enfoque de inclusión de las diversidades, a uno de reconocimiento de la Universidad como derecho también de las disidencias sexogénicas. Este movimiento supone un giro de reflexividad, un interrogarnos no sólo por cómo vemos (o no vemos) a las

disidencias desde la Universidad, sino también por cómo la Universidad debe deconstruir su propia identidad cisheterocentrada si quiere cumplir su mandato de ser derecho de los pueblos. Pueblos que están atravesados por la cuestión social, racial, genérica y sexual.

Introducir nuestro texto supone querer anticipar un proceso reflexivo que nos dimos, de problematizar nuestros propios lugares de enunciación. Pensar los privilegios y subalternidades que nos atravesaban a nosotres, les integrantes del panel, como cuerpos generizados, sexuados, que agenciábamos diferentes marcas identitarias. Ese primer proceso destinado a discutir quienes podemos y debemos hablar sobre estos asuntos, fue muy interpelador. No hay conclusiones brillantes a compartir sobre este asunto, sino la intuición de que la pregunta por quién toma la palabra, sigue siendo siempre fecunda, y nos provee de múltiples herramientas para no generar violencias simbólicas, para implicarnos desde lugares *otros*, cuestionando nuestros privilegios, buscando reencontrarnos con nuestras propias heridas y tramando articulaciones estratégicas. Porque el acceso a derechos es un problema político; y a todes debe involucrarnos la tarea de reparación del lazo social, desde lógicas no integristas sino de reinención. Y eso supone involucrarnos, no hablar por otros, hacer nuestras diferentes y necesarias tareas para construir un mundo donde muchos mundos sean posibles.

El conversatorio tuvo una peculiaridad. Decidimos modificar la tradicional exposición individual, y en ese sentido realizamos reuniones previas para poner en común ejes ordenadores, priorizar ideas y organizar nuestras intervenciones, buscando más bien un tono coral, una urdimbre donde cada una de nosotres fuera realizando sus aportes al tema que nos convocaba. De esta forma, para iniciar este diálogo nos propusimos jugar con el título del conversatorio: ¿qué ves cuando me ves? Y distribuimos la conversación en dos rondas de discusión. En paralelo, y como la conversa se dio mediada por tecnología, por medio de una plataforma y transmitiendo en vivo por YouTube, se habilitaron canales para recoger preguntas, comentarios y sentires de quienes nos acompañaban del otro lado de la pantalla.

La primera ronda de la conversación intentó seguir la pista de algunos hilos relacionados con cuestiones estructurales que ordenan, atraviesan y condicionan la cuestión del ingreso y la permanencia en las Universidades, en cruce con la llamada cuestión sexual (Giribuela, 2018) y la agenda de las disidencias sexo-genéricas. Así fue que nos preguntamos por qué es necesario hablar de disidencias en las universidades. Y particularmente en esa instancia que denominamos “ingreso a la Universidad” y que es mucho más que un dispositivo, curso o requerimiento académico.

La segunda ronda nos permitió poner en común un conjunto de experiencias concretas llevadas a cabo en distintas Universidades del país, vinculadas con los procesos de ingreso, y que tuvieron la singularidad de pensar el acceso al derecho a la Educación Superior, alojando una problematización relativa al carácter cis-hetero-centrado de las lógicas institucionales universitarias.

El capítulo entonces se teje y se desteje en las temporalidades y reflexividades que transitaron desde ese fin del 2021 donde fuimos convocadas a ser parte de este evento, ese otoño recién estrenado del 2022 donde materializamos la ronda, y este septiembre en el que cerramos el ciclo, recordándonos que, más allá y más acá de las lógicas cis-hetero-patriarcales que aun operan en nuestras Universidades, no se podrá detener la primavera, y que todo intento por sembrar mil colores en nuestras históricamente monocromas instituciones, vale el esfuerzo.

1- De la inclusión educativa de la diversidad, a la Universidad como Derecho de los pueblos desde la tensión sexualidad-ciudadanía.

¿Cómo no preguntarnos, desde las universidades, quiénes tienen la prerrogativa del verdadero acceso al derecho de estar allí? Evocamos el carácter de derecho de un proceso o necesidad, precisamente cuando éste está en tela de juicio. Por tanto si hablamos del derecho a la Educación Superior es porque tenemos presente que en la materialidad de los procesos, no todos acceden. Reiteramos la relevancia de preguntarnos: ¿quiénes tienen la forma “adecuada” para entrar en la Universidad y quienes quedan trabadas en esas rendijas? ¿Qué cuerpos se esperan, cuáles son “naturalmente” bienvenidos, y cuáles sufren el atravesamiento de múltiples -y a veces aparentemente invisibles- trabas? ¿Qué vivencias del género encuentran su lugar “correcto” en el todo universitario, y que otras reciben un cierto reconocimiento, pero vivido como individual y como si fuesen ciudadanas de menor categoría? (Barbero, Stival y Zanutigh, 2021) ¿Cómo no dolernos con algunas realidades que cuentan y viven quienes no son esperadas? Cada ciclo lectivo llegan miles de estudiantes a nuestras Universidades. ¿Son todos ellos anhelados por igual? ¿Nuestras Universidades sueñan con pintar de multicolor sus pasillos y aulas? ¿Convocan y cobijan a las corporalidades sexo-disidentes?

Hay variadas experiencias, que se relatan cotidianamente, que nos hablan con crudeza de lo que viven quienes no tienen la “forma” esperada por el discurso tácito y monocromo de las instituciones educativas, quienes ni siquiera tienen como horizonte habitar la universidad.

Muchas personas están convencidas de que la universidad no es para ellas, y eso es también responsabilidad del Estado. Y aquí hay diversos grados de responsabilidad, sin duda, pero una parte impostergable de ella nos compete a quienes trabajamos desde el Estado en docencia, investigación, extensión y gestión. Entonces, ¿cómo no preguntarnos por esto entendiendo que la universidad es un derecho humano y social, tal como ya señaló la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, 2018), nuestra Ley Nacional de Educación y diversas normativas internacionales y nacionales? Debemos insistir en que la Universidad es un derecho precisamente porque justamente ese derecho está siendo vulnerado como

plantea Rinesi (2020). En nuestro país celebramos conquistas pero también hay que seguir disputando ese derecho para que se materialice en la vida cotidiana de los sujetos.

En cuanto a la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual, la identidad de género y las características sexuales, contamos con los Principios de Yogyakarta (en su primera versión del 2007 y en su actualización versión Plus 10 del 2017). Aunque dichos principios ponen de manifiesto que hay consenso internacional al respecto, hay que hacer una militancia activa y una política pública afirmativa para que se cumplan, porque el piso desde el que se parte no es igual para todos. Las trayectorias personales no son solo personales. Lo personal es político y en esta interseccionalidad de opresiones hay una dimensión que tiene que ver con lo que en este conversatorio dimos en llamar disidencias sexo-genéricas, que en otras charlas se alude como diversidades sexuales, y que tiene que ver con identidades, corporalidades, y maneras de agenciar y habitar nuestros cuerpos que nos ponen en una situación de subalternidad respecto de otras formas que son las hegemónicas.

Preguntarnos por el derecho y la posibilidad de que las disidencias estén en nuestra universidad tiene que ver con un enfoque de derecho pero también con un deseo que es político: nuestras universidades se vuelven pobres, grises, autómatas, alienadas si no son habitadas por las disidencias.

Sara Ahmed nos invita a pensar en los no invitados. En aquellos cuerpos que irrumpen en un espacio que no había sido diseñado para ellos. Ella se refiere en principio a las mujeres, a quienes la Universidad ha señalado en tiempos pretéritos, y aún hoy en múltiples casos, como invasoras. Frente a esto tenemos la opción de la adecuación, o la de la reinención. En este punto afirma: “pensad en esto: quienes llegamos a una academia que no fue moldeada por o para nosotras aportamos conocimientos y mundos, que de otro modo no estarían presentes allí” (Ahmed, 2021).

No es solo que hay algunos que no están llegando, esos que no están llegando: ellos, ellas, ellos, traen formas otras de construir lo social, de construir el derecho a la educación, de habitar el aula, de interpelar el aula. Estamos hablando de que si queremos enseñar, investigar y hacer extensión efectivamente más inclusivas, no podemos hacerlo sin la presencia activa y protagónica de estas distintas formas de agenciar la subjetividad y la corporalidad. No hablamos de integración ni de buen corazón. Ni siquiera de la necesidad de un determinado sector o cupo. Sino de una necesidad de todo el pueblo. Nuestra voz universitaria debería susurrar: -“yo te necesito, porque si no estás acá mi vida se vuelve más pobre”. Más aún, ésta vida no es vida sin tu vida (Butler, 2022).

Creemos que colocar en la discusión estos elementos puede ayudar a correr los ciertos discursos bienpensantes que nos develan una parte, pero nos ocultan otra. Nuestra posición no es la de dejar todo como está y de “anexar diversidades”, sino la de ensayar una crítica radical y transformadora que nos permita registrar el régimen monocromo de la cisheterosexualidad obligatoria,

sus violencias explícitas e implícitas, el empobrecimiento pedagógico, académico e institucional al que nos condena.

¿Por qué pensar todo esto en clave de ingreso? Hemos implementado muchas estrategias en los últimos años al calor de leyes como la de *matrimonio igualitario*, de identidad de género, motorizadas por activismos disidentes y movimientos que nos interpelaron y promovieron la creación de esas herramientas legales y políticas públicas que hoy disponemos. Entonces ¿qué significa pensar este tema en términos de ingreso? ¿Significa pensar en un ingreso particular, especial para sujetos disidentes? No. No hemos venido a proponer esto, sino que venimos a pensar cómo tiene que revolverse, revolucionarse la institución toda para devolverse a la comunidad desde una estética, una propuesta y proyecto que desde el día cero esté convocando a las disidencias sexogenéricas a ser parte. Es de la institución para adentro qué va la pregunta. No se trata de armar una nueva pestaña en nuestras páginas web, o una nueva ventanilla en nuestros pasillos, para circunscribir allí determinadas problemáticas, determinadas identidades. Se trata más bien de transversalizar, en un sentido muy concreto: analizar dónde se nos está filtrando aún el cisheterocentrismo. Desde el flyer con el que invito, la documentación que exijo presentar, las opciones que da el SIU para registrar (si es binario o no binario) entre otras múltiples decisiones que son políticas, que son, lo queramos o no sexuadas, y nunca neutras.

Un camino para no perdernos es seguir cuestionándonos: ¿Cuál es nuestro sujeto esperado para habitar nuestras aulas universitarias? ¿A quiénes estamos esperando? ¿Cómo transformamos nuestras aulas para que expresen desde el vamos una bienvenida a todos los agenciamientos sexo-genéricos?

Este camino de problematización no puede darse sin un proceso colectivo de reflexividad. Objetivar, desarmar y rearmar nuestro propio lugar de enunciación. Lo que pensemos, digamos, decidamos, actuemos, sintamos, va a estar atravesado por nuestras propias posiciones.

Hagamos entonces el ejercicio de traer a la mesa los distintos lugares de enunciación. Comencemos por uno de ellos. El de ser mujeres blancas, cis, de clase media, universitarias. Quienes agenciamos desde allí, no estamos exentes de pensar el problema porque “no nos toca”. Somos parte del problema en tanto reproducimos lógicas. Y podemos aliarnos en la reinención de este mundo otro que nos habilite también a quienes no transitamos la disidencia, formas otras de habitar/tensionar/reinventar la subjetivación cishetero. Sabiendo que nuestros aportes vienen desde diferentes experiencias, que miramos desde un lugar, que toda perspectiva tiene un punto ciego, es relevante no perder de vista que nunca el fin será hablar sobre o por otros, sino colocar interrogantes, preguntas y recursos que en este proceso de pensar la transversalización de la perspectiva de género en el marco del ingreso en nuestras universidades vamos construyendo.

Ensayemos ahora un movimiento. Y situémonos desde otro lugar de enunciación, como cuerpos agenciando una identidad sexo-genérica disidente, que vivenciamos estas conversas como una oportunidad para materializar un ejercicio de justicia, hacia quienes en otras épocas, en otros momentos no hemos

tenido la posibilidad de escuchar y de recibir estos convites que, si bien no hablan de lo individual, sí pincelan escenarios institucionales y escenarios sociales en los cuales, quien está allí con alguna pregunta, alguna duda, alguna inquietud o temor puede encontrar la gramática para poder hablarse, decirse y para poderse encontrar. Situémonos entonces desde la perspectiva de quienes fueron/fuimos/son estudiantes de una carrera universitaria y nunca encontraron en la cursada la oportunidad para que la carrera, la universidad y la vivencia de la ciudadanía universitaria nos/los abrazara y habilitara hacia esas definiciones identitarias, y que en muchos casos hubieron de llegar “más tarde”, ya egresades. Lo sabemos, a cada una nos llega en un determinado momento esa oportunidad, esa posibilidad. Por eso reivindicamos esta conversación que verdaderamente respira y suda justicia, porque poquito a poco, con cada conversatorio, con cada seminario optativo, con cada propuesta curricular ajustada, con cada charla, con cada asesoramiento que le hacemos a un estudiantes o a otro colega docente, vamos reparando esas ausencias y esas heridas por las que no hemos terminado de dolernos todavía.

Tramando desde estos diferentes lugares de enunciación, nos parece también relevante hacer una puntualización: las disidencias sexo-genéricas no tenemos por qué manifestarnos explícitamente como tales para poder sentirnos en plenitud y felicidad en las distintas instituciones por las que nos movemos. Situarnos no implica obligarnos a dar una declaratoria ante nadie. No somos nosotros quienes necesitamos un carnet identificador. Sino la institución la que necesita des-hacerse del carnet mudo que ubica en cada puerta una condición de cisheterosexualidad para devenir ciudadane de pleno derecho.

Volvemos entonces a mirar, desde este prisma diverso, la pregunta en relación a este ejercicio de imaginar ese sujeto que llega. Desde allí, nos interesa también reponer que ese ejercicio imaginativo, proyectual y de alojamiento no escapa a la construcción androcéntrica, fuertemente encumbrada en la naturalización de los privilegios cis-género. Este proceso se expresa en silenciamientos, en las estadísticas de la organización misma de los espacios y en la producción de las subjetividades y si bien en los últimos años con el avance de las luchas transfeministas se han logrado conquistas que van redefiniendo márgenes de acción, generando apertura y erosionando lo instituido, ese proceso está abierto y no es sin contradicciones. Esas herramientas conquistadas pueden resultar en la ampliación efectiva de derechos, en formas otras de imaginar y de alojar, siempre que se logren anudar a los procesos organizativos colectivos y politizar demandas que habitualmente toman forma de cuestión individual. Lo cierto es que muchas veces también ocurre que esas mismas herramientas pueden actuar como escaparates de lo políticamente correcto al quedar limitadas a normativas sin encarnaduras o a la persistencia de lógicas deficitarias incluso para pensar esos alojamientos.

¿Por qué hablar de las disidencias sexogenéricas en las universidades y en el ingreso? Porque es un asunto de justicia social y de justicia epistémica, de igualdad y acceso a la educación superior como derecho; no hay posibilidad de

afectar el corazón mismo de los mecanismos de desigualdad, sin despatriarcalizar (Hermida, 2020), sin desbinarizar, sin descisexualizar (Millet, 2020) las prácticas sociales universitarias y en este sentido si nos convoca un proyecto de universidad pública, democrática eso exige trabajar en una disposición efectiva/afectiva para alojar amorosamente y sostener desde la ternura a esas personas que en su diversidad llegan a las aulas. Incluso también trabajar para que lleguen a las aulas, generando condiciones que reviertan esas prácticas y dispositivos que refuerzan las desigualdades.

Queremos enfatizar en la dimensión estratégica del ingreso en relación a esta coyuntura. Momento de ingreso que nos permita analizar las acciones que van a condicionar e incidir en las trayectorias de les estudiantes, pero también en la importancia del componente político del ingreso. Porque cuando discutimos ingreso estamos discutiendo las formas de articulación universidad-sociedad-Estado. El papel estratégico del ingreso se anuda a poder detenernos, desde ese punto cero, a analizar y a comprometernos en poder desnudar de alguna manera, poder desnaturalizar cuáles son las posiciones y relaciones socioeducativas que habitamos y que no son ajenas al sexismo, a la violencia, a la exclusión por razones de género reproductoras de este ordenamiento heterosexuado y androcéntrico.

También lo que es estratégico es la propia universidad en tanto institución con gran potencia para impulsar proyectos y acciones políticas, académicas que contribuyan a problematizar las violencias generadas por la dominación colonial, patriarcal, capitalista cuyos efectos producen diferencias desigualadas (Fernandez, 2019). Esto no constituye un problema exclusivo de poblaciones sexogénicas disidentes, constituye más bien un problema social complejo en relación al proyecto de sociedad y al proyecto de universidad con el cual nos vamos a comprometer desde un lugar que no sea meramente retórico, como habitualmente encontramos en estos recorridos y ámbitos.

Insistimos: ¿por qué es necesario hablar de disidencias sexogénicas en la Universidad? Porque aunque por momentos pareciera que la Universidad quiera blindarse y hacer oídos sordos a poder discutir esto, hay un campo de enunciación muy fuerte, construido y en debate permanente y en movimiento, que fue y es generado, posibilitado y dinamizado por el movimiento estudiantil fuertemente, y por el movimiento feminista y de colectivas disidentes que hacen que no haya posibilidad de hacer caso omiso a esto.

Estas reflexiones nos permiten volver sobre la pregunta, que con cierta ironía planteábamos previamente: ¿debe haber un ingreso especial para las disidencias? Esta pregunta pretende poner al descubierto ciertos riesgos de las perspectivas focalizadas y focalizantes. Imaginemos una fotografía en donde hay muchas personas y en esa foto se intenta descubrir a algunas personas, una supuesta “minoría” que tendría ciertas características, particularidades, a quienes ahora la universidad les ofrecería un ingreso *ad hoc*. Sería una suerte de bienvenida direccionada donde reclamaríamos como condición previa el movimiento de

identificación en términos sexo-géneros. Cuando en realidad la explicitación identitaria es un derecho, no un deber.

Nombrarnos todes desde el orgullo, es una posibilidad simbólica que aun estamos gestando, desarmando posturas odiantes, generando resortes para prevenir y erradicar las históricas violencias contra aquellos que se animaron a enunciar su declinación a la norma cis-hetero. Entendemos las dificultades que conlleva que ciertos agenciamientos identitarios deban devenir públicos y visibles para poder recibir el trato/abordaje que corresponda. Como así también consideramos que es una tarea nodal, el hacer cuanto movimiento sea necesario para que la diferencia pueda ser expresada siempre y en todo sitio. Discusiones de este tenor y en torno a estas tensiones vienen atravesando a múltiples espacios que abordan el enfoque de las disidencias sexogénicas, como por ejemplo el Foro Federal de Géneros y Diversidad Sexual de la FAAPSS. Armar dispositivos *ad hoc*, desde una lógica de política identitaria, puede suponer en muchos casos quedar a mitad de camino. Si la definición es consignar protocolos o pautas para el ingreso de personas LGBTIQNB+ a una institución, quizás estemos armando nuevos circuitos por los cuales un sujeto hegemónico se resignifica y vuelve a reforzar su hegemonía delimitando que ahora ciertas vivencias van a ir por aquí y otras por allá. Sucede con algunos consultorios inclusivos en salud que, en lugar de implicar rotaciones de todo el personal por el dispositivo, refuerzan sólo la implicancia exclusiva de algunas personas profesionales que se vuelven “imprescindibles” para el funcionamiento del consultorio. Entonces quizás no se trate de contornear un ingreso diferente, porque la ciudadanía universitaria es un valor único que se ofrece para ser vivido y ejercido por todas las personas. Nosotres como graduades y/o docentes, ejercemos nuestra ciudadanía universitaria desde nuestros lugares de trabajador social gay, y trabajadoras sociales hetero, y estas ciudadanías no son (o no deberían ser) de segunda. Lo que sucede es que hay definiciones que de manera provisoria, de manera coyuntural, la institución, en virtud también de la situacionalidad histórica, debe ir tomando, como se prevé en el marco de derecho, para lograr el acceso, la permanencia y el egreso de todas las personas que desean usar, estudiar, vivir un proyecto que se vincula al ejercicio de una profesión, que se la conoce y se la aprende en la universidad.

Entonces pensar el ingreso universitario desde una perspectiva de derechos, género y diversidad, no es pensar un ingreso diferencial, sino que supone diagramar y poner en juego acciones, definiciones específicas que buscan generar ese punto de partida para que el acceso al derecho a la Universidad sea una realidad para todas las personas que quieran ejercerlo. Esto implica a veces pensar algunos diálogos con el nivel secundario, en el caso del ingreso universitario y pensar también esos diálogos desde los imaginarios que vamos también disputando y tensionando en la misma universidad.

Hagamos el ejercicio de reponer ese imaginario hegemónico de quién es el sujeto esperado para la Universidad. Si hablamos de ciudadanía universitaria y cerramos los ojos : ¿qué persona nos imaginamos? ¿Es una persona blanca, un

hombre, una mujer?, ¿nos imaginamos una persona en una silla de ruedas?, ¿nos imaginamos una persona adulta mayor? Esos imaginarios son los que van a estar presentes al momento de ejercer nuestras funciones al interior de la universidad. Recuperando una idea fuerte que Rafael Blanco viene trabajando en varios escritos y que nos resulta central es que en estas conversaciones no debiéramos estar concibiéndolas en términos de la universidad de cara a las poblaciones LGBTIQNB+, o el ingreso de poblaciones sexogenéricas disidente, sino en términos de los vínculos que se traman entre dos nociones fuertes que son las de ciudadanía y la de sexualidad.

Por eso ahí quisiéramos entamar una reflexión, recuperando lo dicho previamente en torno al punto de enunciación. ¿Qué (nos) ocurre cuando hablamos de poblaciones de disidencias sexogenéricas y estamos agenciado cisheterosexualidad? ¿Hay condiciones identitarias previas a la hora de realizar intervenciones discursivas en pos de determinados derechos? ¿Qué nos ocurre en términos de esencialismos, de extractivismos, de ocupar espacios de otros, de transitar las tensiones entre la desimplicación y la sobreocupación del espacio discursivo?

Hablamos de sexualidad como concepto, y en su tensión con la noción de ciudadanía, entendiéndola como atravesamiento que se hace presente en todas las personas. Ahí aparece esa realidad estructural, que atraviesa el sistema todo, incluida la universidad, y que es el ordenamiento sexogenérico de las sexualidades. Ocurre que a algunas se les está destinado un espacio de natural displicencia y normalidad, mientras que a otras se le reserva un manto o de silencio, o de sospecha, o incluso de hostigamiento y opresión. Desde esta perspectiva entonces, no solo podemos tener una visión de estos asuntos, sino que debemos tener una visión de los asuntos de la sexualidad. Podríamos apuntar algunas premisas que sintetizan estas reflexiones en torno de quién puede/debe hablar sobre acceso a la Universidad y disidencias sexogenéricas, afirmando que:

- Nadie puede arrogarse la representación de hablar por todos.
- Nadie puede hablar desde ningún lugar.
- Se habla desde un lugar dislocado, que incluye la trayectoria biográfica personal, la propia sexuación, los espacios que habitamos, las lecturas que (de)construyen nuestra mirada.
- El compromiso en la lucha por el acceso a derechos trasciende a los colectivos que son sujetos de los mismos, porque los derechos son la expresión de la vida común, y por tanto su garantía es responsabilidad pública.
- La implicación en los debates, gestiones y acciones en pos de ampliar y garantizar derechos convoca entonces, de diversos modos, en distintos momentos y para diferentes actuaciones, a distintos sujetos.
- Explicitar las marcaciones subjetivas desde las cuales construimos nuestro lugar de enunciación nos permite trabajar sobre la incomodidad de hablar

de un asunto que *yo no estoy viviendo de manera directa* pero en el cual estoy implicade.

- La perspectiva de pensar acceso a la Universidad y disidencias sexogénicas, desde la tensión sexualidad- ciudadanía, nos permite a su vez, problematizar la idea de que hay un afuera del problema, ya que todes somos cuerpos sexuades que a su vez sostenemos, reproducimos, resistimos, padecemos, reinventamos los regímenes de producción de la cisheteronorma.

En Argentina la lucha por conquistar el acceso de poblaciones LGBTIQNB+ a todos los Derechos, donde resaltan las leyes que han reconocido derecho a la igualdad de género y al matrimonio entre personas del mismo sexo, tuvo como trasfondo esta dolorosa certeza: no todas las personas accedían a los mismos derechos. Y esta constatación escandalosa se explica a partir de evidenciar el ordenamiento sexual hegemónico, ordenamiento del que, en más de una oportunidad, hemos sido cómplices, toda vez que ocupando posiciones de poder no hemos tensionado o problematizado ese privilegio, en favor de quienes eran víctimas múltiples opresiones. Hay una mora social de la que debemos hacernos cargo todes, ya que como sociedad hemos estado implicades en el sostenimiento, más o menos consciente, de ese orden social/sexual hegemónico que dejaba y deja aún a ciertas vivencias en esos bordes y en esas márgenes. Urge entonces posicionarnos, asumir nuestras responsabilidades colectivas desde una ética de la implicancia, de modo que podamos ensayar iniciativas de fuerte reinención de lo social.

Sintetizando nuestra reflexión nos parece importante enfatizar en esta propuesta que compartimos: la de sostener en simultáneo dos movimientos.

Por un lado la necesidad de revisar qué definiciones hay que tomar en este caso en los mecanismos de ingreso, en los procesos de ingreso a la universidad, en términos de definiciones provisionarias, coyunturales. Porque realmente esperamos que, en el horizonte amplio de transformación social, vayan desapareciendo estas definiciones coyunturales de ingreso para ciertas poblaciones, que hoy quizás se vuelven perentorias.

Y por otro lado, mantener el esfuerzo por ir tensionando ese ordenamiento sexual. Esta es la otra parte, el otro componente que debiera estar en simultáneo en nuestras intervenciones y estrategias. Porque es con estas herramientas, estos instrumentos y estas definiciones y dispositivos que quizás podamos ir, poco a poco, agrietando, tensionando, desplomando, incendiando ese ordenamiento que aún sigue, lamentablemente, vigente y operando en muchos espacios en la universidad.

2-Experiencias en el cruce sexualidad-ciudadanía en la Universidad

El eje de esta segunda ronda son las experiencias. Estas iniciativas, más o menos sectoriales, más o menos singulares, van mostrando formas otras de hacer, que crecen desde el pie. Las mismas configuran una suerte de *mientras tanto*, que quizás sea algo más que eso, y van así contorneando caminos posibles.

Pero antes de detenernos en desandar las experiencias que elegimos para revisar, quisiéramos apuntar algunas cuestiones de contexto que nos permiten leer a las mismas en clave situada.

En términos sociohistóricos, podríamos decir sintéticamente que la cuestión de la diversidad sexual inicia un camino en el marco de la vuelta a la democracia en las universidades, aunque “en los momentos iniciales de esta etapa de recuperación de las instituciones, la agenda LGBT fue ignorada por partidos políticos e, incluso, por organismos de Derechos Humanos” (como afirma Walter Giribuela, “debieron pasar varios años para que estas agrupaciones incluyan aspectos vinculados a las sexualidades contrahegemónicas en sus plataformas políticas”, 2019:114). Es así entonces que, de modo muy incipiente y periférico, algunos centros de estudio y de investigación, comienzan a interrogarse por estos asuntos, incorporándolos muy de a poco, a la agenda de discusión. Autores como Blanco (2018) recuperan trayectorias biográficas de actores y actrices claves en lo que fueron las primeras organizaciones estudiantiles que en la década de los noventa problematizaron la cuestión de la identidad sexual en el marco de la vida universitaria. En ese camino y ya más cerca de nuestro presente, entendemos que el 2015 marca un hito en nuestra historia, a propósito de la politización de las colectivas feministas y de las disidencias generando una mayor apertura. Las universidades empiezan a pensar y a pensarse de manera más sistemática en relación a estos asuntos, y esto lleva a poder generar herramientas, normativas, espacios de gestión, de institucionalización, programas, políticas, equipos. Todo este desarrollo, que no es nuevo y que venía teniendo lugar en las universidades, cobra potencia. Es decir, las experiencias previas de la Educación Superior son importantes, pero en forma unilateral no nos permiten explicar la dinamización de estos debates en la agenda universitaria. Es relevante trazar puentes con el contexto sociopolítico, en relación a las violencias contemporáneas, y particularmente las violencias por motivos de género. Entonces, estos avances en materia de género en la Universidad, solo pueden ser leídos en relación a la repolitización ante las políticas ecodidas, extractivistas, de violencia inusitada, que van de alguna manera rearticulando las colectivas disidentes y feministas en nuestro país y nuestra región, sobre todo desde el 2015.

Es entonces desde estas claves históricas, que emergen estas experiencias concretas, de distintas universidades, que apuntamos sintéticamente con el objeto de atisbar la mirada a qué se hace, qué dispositivos se han puesto en marcha, qué propuestas cotidianas, qué mecanismos son los que nos hemos animado a poner a rodar. Intentaremos a su vez apuntar alguna idea en torno a los grados de potencia que detentan estas experiencias a la hora de atravesar y ser atravesadas por la matriz sexista cisheteropatriarcal.

Si bien estas experiencias remiten al campo específico de educación, son procesos que se han dado en un cruce: cruce entre docencia y gestión, entre investigación y docencia, entre extensión y docencia, entre universidades y escuelas secundarias, entre universidades y colectivos organizados, relacionando estos procesos con lo que traccionan los movimientos disidentes y feministas, que interpelan a esta institución, que a veces parece no querer transformar(se).

Un punto en el cual es importante reparar, es que cuando hablamos de experiencias las entendemos en tanto procesos, no siempre y ni todos exitosos, que de ningún modo se configuran como recetas, o políticas académicas enlatadas, sino como escenas donde también se juega el cruce entre lo instituido y lo instituyente, de lo que se va moviendo y nos puede ayudar a pensar juntas nuevas propuestas.

Sabemos que dentro del campo de las disidencias sexo-genéricas hay diversos asuntos que inquietan, generando agendas que los mismos colectivos y las organizaciones van construyendo para avanzar en las reivindicaciones que se creen necesarias. Hablar de experiencias en y con disidencias sexo-genericas en el campo educativo puede remitirnos a múltiples escenarios.

2.1 Experiencias en el cruce Educación Secundaria – Educación Superior

Vamos a partir por uno de esos múltiples caminos. Una experiencia que si bien, en rigor, no sucedió en el marco de la educación superior, nos parece sumamente rica para recoger aquí, por las múltiples pistas que nos ofrece para pensar el cruce sexualidad-ciudadanía desde la materialidad de los desafíos que comporta.

La experiencia está vinculada con el acceso de población trans adulta a la Educación Secundaria. En el campo de las organizaciones que están trabajando con población trans, en el año 2016 en Córdoba, surgió la necesidad de problematizar los procesos de acceso a la finalización de estudios secundarios, y desde el Ministerio de Educación, una de nosotres fue convocada a participar en la construcción de ese escenario. Así fue como se gestó y funcionó hasta diciembre del año 2019, el Programa de Terminalidad educativa para personas trans adultas “*Claudia Pía Baudracco*”¹. La iniciativa tenía que ver básicamente, con el reconocimiento de las condiciones desde las cuales estas compañeras y compañeros presentaban su inquietud de querer terminar los estudios secundarios. Recuperar estas condiciones nos brinda una posibilidad de deconstrucción de nuestras miradas, aún fuertemente atravesadas por el régimen cissexista.

1 Dicha iniciativa dependía de la *Coordinación Operativa de Áreas de Gestión* de la entonces Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) y contó con la colaboración de la también trabajadora social Lic. María Angélica Musso.

Si pensamos por ejemplo lo que implica el proceso de conectar con el objetivo de terminar los estudios secundarios, un primer movimiento supone ir a un servicio educativo de nivel secundario, en el horario de atención previsto para tal fin, y presentar la certificación de terminalidad de estudios primarios, documento de identidad, entre otra documentación. Ya allí operan un conjunto de obstáculos. Muchas compañeras de las organizaciones que habían solicitado intervención al Ministerio para construir dispositivos de acompañamiento para el acceso al derecho a la educación, habían migrado de sus provincias, en un proceso que podríamos caracterizar como de *expulsión*. Expulsión de sus lugares de origen, de sus entornos familiares, hostiles a sus agenciamientos identitarios, y claramente no habían tenido la precaución de llevar consigo los certificados de los cursos realizados o los títulos obtenidos. Entonces el Programa incluía en sus acciones, el contacto con los ministerios de otras provincias para que facilitaran la documentación sin hacer viajar a las compañeras. Estas gestiones suponían variados esfuerzos administrativos e interventivos; había que hacer que suceda esa articulación.

También en lo que refiere a la tramitación del DNI, muchas compañeras y compañeros que presentan su documentación para cualquier trámite andan muchas veces literalmente con la ley de identidad de género bajo el brazo para hacer exigir su derecho a que sean tratados como se autoperciben (especialmente en los casos en los que las personas no han ejercido el derecho al cambio registral). Porque justamente no hay obligación de hacer el cambio registral (así lo prevé la misma Ley de identidad de género). Este punto, en los sistemas educativos, aún sigue siendo un asunto que inquieta. Si la persona se presenta como Claudia y el DNI dice Claudio, la intervención inmediata del profesional o administrativo/a suele ser: “¿no te vas a hacer el cambio del DNI?”. Y es una pregunta que no respeta los principios que se encuentran a la base de la misma ley de Identidad de género. En todo caso, si nos preocupa ver si le compañere conoce los derechos a los que tiene acceso por la ley le deberíamos preguntar: “¿Sabías que tenés derecho -si lo querés hacer- al cambio registral?” De todos modos, lo nodal de este asunto sigue siendo la obligación de tratar a la persona por su nombre autopercebido (sin importar la identidad de género consignada en el DNI). No más indagaciones, no más preguntas.

Tenemos un circuito administrativo vigente en nuestras dependencias educativas estatales que supone que se solicite a la persona por ejemplo, llevar copia del DNI. Pues bien, esto en muchos casos ya genera un temor. Es por esto que el programa incluía un acompañamiento físico, presencial, a le compañere, en la visita al servicio educativo. Entendemos que este punto es controversial. Lo óptimo sin dudas sería que esté todo ya ajustado a normas, pero sabemos que los procesos de transformación social e institucional llevan un tiempo. Y en ese “mientras tanto” es donde hay que involucrarse para que no se vulnere ningún Derecho.

Así es como las intervenciones para el acceso a derechos de disidencias sexo genéricas suponen hacer preguntas, y hacer transformaciones. Por ejemplo,

preguntarnos por los horarios en los que se facilitaban los servicios, por las alternativas de cursada ofrecidas, y el grado de adecuación de esas ofertas a las demandas de los sujetos.

Pensemos en este punto, en el denominado oficio del alumno (Perrenoud, 2006), y el sesgo cissexista que el mismo comporta. Les compañeres trans que participaban de este dispositivo, habían sido expulsades de las instituciones educativas, habían sido víctimas de una lógica expulsora del entorno educativo muchos años atrás. Darles un papel, y algunas fotocopias o libros, e invitarles sin más a sentarse y “cursar”, no alcanzaba. Había que prepararse, retomar algunas conversaciones, (re)trabajar habilidades y capacidades relacionadas con el oficio de estudiante que serían las esperadas en la escena educativa en la que ingresarían, y en paralelo trabajar con los equipos docentes para alertar sobre diversas cuestiones.

En un segundo momento, estos diálogos fueron acompañando también la pregunta por el proyecto de vida. Había compañeres que hablaban del mundo universitario, mientras para otros esto formaba parte de un registro inimaginable. Pero no porque no lo desearan, o no tuvieran las condiciones, sino porque, justamente, esos itinerarios no se presentaban como accesibles. Esto supuso entonces, empezar a trazar contacto con universidades, para gestionar algunos convenios que facilitaran determinadas cuestiones, acompañamiento de diverso tipo, ya sea pedagógico o de acceso a materiales, tecnología, etc.

En definitiva, no basta tampoco con soñar con la presencia de las disidencias en nuestras aulas, sino también con materializar procesos que hagan real ese acceso. Y en este punto nos parece relevante remarcar la heterogeneidad dentro de las mismas disidencias sexogénicas, y que es menester pensar también en esas singularidades que las componen. Reparar en las diversas categorías al interior del campo de las disidencias, como son las poblaciones lésbicas, poblaciones bisexuales, intersexuales, trans, travestis... Son agendas diferentes, que hay que conocer y con las cuales debemos poder dialogar. La pista, entonces que nos trae esa experiencia que relatábamos, y que fue lo que garantizó buenos resultados en todo el proceso, fue el trabajo, desde el momento cero, con las organizaciones. Esto nos permite retornar a los debates que en el primer punto señalábamos. No todos los actores y profesionales involucrados en este programa agenciábamos una identidad trans. Y esto no nos impidió generar las condiciones institucionales para poder habilitar estos diálogos. Las organizaciones, que traían esa voz en primera persona, pusieron allí los sentidos, las dificultades, las necesidades y desde allí se comenzó ese diálogo.

Estos debates nos llevan a otros asuntos que queremos explicitar, para lo cual tomaremos otra experiencia de trabajo de articulación entre nivel medio y nivel superior, que nos permite desandar estas reflexiones. Se trata de un programa, que en este caso fue organizado por la secretaría académica del Rectorado de la UNMDP hace algunos años, que en ese momento estaba a cargo de la colega Trabajadora Social, Lic. Paula Meschini. El programa se llamaba “Es para vos”. Consistía en un dispositivo, que entre otras cuestiones, preveía asistir a escuelas

secundarias públicas, para realizar la difusión de las carreras, a convocar a estudiantes de barrios periféricos y de determinados territorios a inscribirse, facilitando para esto la información y gestiones necesarias.

A su vez incluía otras instancias, en las que les estudiantes de estas escuelas visitaban el complejo universitario, y participaban de un taller denominado “el complejo no es tan complejo”. Si repasamos los nombres de estos dispositivos (“es para vos”, y “el complejo no es tan complejo”) vemos un esfuerzo allí por desarmar un imaginario enraizado en nuestra sociedad, esa idea de ciudad letrada, de espacio solo reservado y accesible para algunas clases sociales, para algunos cuerpos. Ese imaginario que al inicio de este texto buscábamos problematizar cuando invitamos a desarmar la imagen del estudiante “ideal” que nuestras universidades esperan.

Hagamos el ejercicio de comparar este dispositivo con otro, que es la muestra educativa. Una iniciativa que desde hace un tiempo a esta parte se realiza con el objetivo de presentar las carreras de grado y posgrado de universidad, en las instalaciones contiguas al Shopping que se emplaza en una de las zonas céntricas comerciales de la ciudad. Permitámonos indagar la hipótesis de que los territorios y la arquitectura también hablan, que los lugares también hablan, que marcan bienvenidas y no bienvenidas. En este punto queremos traer un concepto muy potente que trabaja Derrida (2000), que es el de hospitalidad.

En su texto el autor diferencia dos tipos de hospitalidad, una que es la restringida y otra que es la incondicional, y toma etimológicamente las figuras del hospital y el hotel. Esas palabras están relacionadas etimológicamente y mientras que el hotel es restringido, el hospital, supone en principio una incondicionalidad en su apertura a recibir. Entonces ¿qué hospitalidad ejercemos como universidad cuando elegimos perfilar nuestras políticas de inclusión? ¿Cómo articulamos y con quién? ¿en qué espacios físicos, en qué días, en qué horarios, con qué medios, con qué recursos? Todo eso habla también, y lo decimos en términos amplios e interseccionales. Porque hoy aquí hablamos de disidencias sexogenéricas pero siempre tenemos que pensar en esos cruces que se dan en los sujetos, en las poblaciones, en las corporalidades interseccionalizadas.

Una tercera experiencia en el marco de estos asuntos se relaciona con las políticas comunicacionales. Este punto se vincula con lo anterior. Retomando la noción de Rinesi (2020), de entender la Universidad como Derechos de los Pueblos, nos interesa intentar visitar las múltiples dimensiones que esta perspectiva, conceptual y política, supone. En este marco es que uno de nosotros realizó un trabajo exploratorio de aproximación a la política comunicacional en redes de una de nuestras Universidades, recogiendo un conjunto de imágenes en flyers que la secretaría académica de Rectorado posteaba. Visitar estas piezas comunicacionales desde una perspectiva interseccional nos permite ver en la materialidad de nuestro devenir institucional, cómo operan esos imaginarios a los que nos referíamos previamente. Porque esa idea de estudiante ideal, potencialmente heterosexual, blanco, joven, muchas veces no solo está en

nuestras cabezas, sino que opera al momento de seleccionar los corpus de imágenes con los que convocamos, o no, hablamos o no, a nuestros estudiantes realmente existentes. Hablar de acceso a la Universidad como derecho de los pueblos, es también interrogarnos sobre cómo comunicamos, y si esa comunicación permite a todes ser/sentirse parte. Porque si la Universidad no es para todes, entonces no es un derecho, es un privilegio.

Volviendo al cruce sexualidad-ciudadanía, el punto no será entonces imaginar desde la universidad qué les deberá estar pasando a los distintos agenciamientos sexogénéricos disidentes. Hay una visibilidad en términos institucionales de las organizaciones que nuclean diversidad, que por supuesto no se arrogan la pretensión de representar al 100% de los colectivos y sus necesidades y agendas. Pero sí cuentan con saberes, prácticas y experiencias desde la militancia y el activismo disidente, del cual nos tenemos que nutrir para pensar, por caso, los procesos de ingreso universitario. Esa orientación y esa articulación es nodal. Esa información nos va a ayudar a mirar los dispositivos, su viabilidad, su real potencia transformadora.

2.2 Experiencias en los cruces normativos

Un segundo nudo de experiencias al que nos queremos referir, es el que surge al calor de tres normativas que en la última década o lustro según el caso, se fueron extendiendo de forma notoria en nuestras Universidades: la creación de Protocolos de Género, las normativas relativas a lenguaje inclusivo o género sensitivo, y el cupo laboral trans. Este último aplica para los denominados *no docentes*². No tenemos una figura de cupos para docentes, eso sería interesante también pensarlo, recogiendo la complejidad que diagramar una normativa de este tipo supone, a la hora de cruzarla con el sistema de concursos públicos de antecedentes y oposición. Pero que algo sea complejo no quiere decir que sea imposible, sino que requiere la concertación de todos nuestros esfuerzos.

Lo cierto es que más que hablar de estas tres herramientas normativas, en lo que queremos reparar es en los procesos que habilitaron. Procesos de discusión para su redacción, tratamiento y aprobación, donde también se desmitifica la creencia de que en determinados espacios ya están saldadas determinadas discusiones. No es real que la Universidad, por ser la “ciudad letrada”, tenga saldada la discusión en materia de derechos, perspectiva de género y diversidad sexual. En estos asuntos no todes hablamos el mismo idioma. No hablo solo de

2 Las luchas gremiales son luchas, también, por la significación de nuestras identidades: trabajadores/as, personal, docentes, personal administrativo, personal no docente, personal universitario, etc. En ese marco, observamos en distintas universidades, parte de los trabajadores universitarios utilizan la forma de escritura “nodocente”, en tanto la entienden como una parte de su lucha por resignificar su participación y lugar en la vida institucional desde el no (ser) docentes, gestionado incluso normativas al respecto.

los debates en el marco del cogobierno, sino también las repercusiones en la comunidad universitaria. Tomemos por caso algunas intervenciones en las redes sociales de la universidad. Un caso paradigmático fue la publicación de la aprobación de la ordenanza que aprobaba las orientaciones para uso del lenguaje inclusivo en una de nuestras universidades. En los comentarios de ese posteo se podía ver una gran cantidad de intervenciones agresivas y cargadas de un odio inusitado. Pareciera que cierta parte de la propia comunidad universitaria y de la misma sociedad, decodifica lo que para nosotres es un claro logro en materia de derechos y diversidad, como una afrenta insoportable: ¿Cómo era posible que la universidad, espacio de resguardo de la tradición y de la lengua y de las buenas y científicas costumbres, se avenga una ordenanza de lenguaje inclusivo?

Lo interesante de estas experiencias es que cuando convertimos por medio de una norma, una necesidad o demanda en derecho, como es en estos casos el hecho de que alguien pueda trabajar o que alguien pueda ser reconocido en la lengua que se habla, o que alguien pueda denunciar una situación de acoso, de abuso, de violencia, se mueven múltiples capas tectónicas que están por debajo. Representaciones profundamente arraigadas en nuestro inconsciente colectivo patriarcal. Otra vez el régimen cisheterosexista.

Vemos ahí que estas experiencias tienen entonces esta doble dimensión. No solo vienen a dar respuesta a determinadas demandas puntuales, sino que tocan imaginarios reactivos que están por debajo. Allí se encuentra buena parte de su potencia, y también de su dificultad para ser consagradas y puestas en acto. Esto supone que la creación o modificación de una norma, va a trascender el caso que acoge y nos va a servir para explicitar, para desnudar, para objetivar y para rearmar nuevos consensos e ir deconstruyendo esas viejas ideas que tienen que ver con que las personas tenemos que ser u hombres o mujeres y que si somos mujeres nos tienen que gustar los hombres y viceversa, y que si somos cuerpos feminizados tenemos que aguantar las violencias que se nos propinan, y que si el lenguaje nos invisibiliza no podemos más que repetir que la RAE así lo dispone y que nos toca obedecer.

2.3 Experiencias de anudamientos micro y macro.

Aquí queremos referirnos a algunas experiencias que nos permiten ver esas micropolíticas que vamos armando, a veces de modo más artesanal, de abajo hacia arriba, o en los intersticios. En este caso nos referimos a un conversatorio sobre disidencias y formación, en el que dos de nosotres tomamos parte. Vale apuntar aquí, que el carácter pequeño de un evento o experiencia no es necesariamente un disvalor. Creemos en la necesidad de armar múltiples iniciativas de diversa envergadura. Porque quizás no todes tengan interés en programas de larga duración como puede ser por ejemplo una maestría de estudios de género. Las pequeñas iniciativas en ocasiones permiten ir moviendo

el avispero, generando algunos acuerdos, algunos consensos, algunas incomodidades y preguntas para la intervención cotidiana. Más allá de lo que una experiencia como ésta nos permitió en concreto construir, nos sirve como semblanza de un modo de ir sembrando microdispositivos, factibles y generadores de movimientos.

Aquí también se encuadrarían otras experiencias como las que se llevan a cabo desde el campo de la investigación, con fines de relevar el impacto del régimen cisheterosexista en la formación universitaria. En este punto Roldán afirma que el perfil de los contenidos del curriculum de Trabajo social : “... es cisexista. La selección de textos obligatorios por parte de les docentes presenta un sesgo cisexista que se evidencia en el tan pobre 0,5% de textos escritos por autores no cis. Menciono el porcentaje porque en términos materiales representa a tan solo una persona trans. Acá hay una negación de sujetos que deviene en violencia epistémica” (2020:583)

El ejercicio que aquí expone la colega, de poner en juego esta grilla en una tarea investigativa, nos permite reconocer materialmente estas desigualdades que suponen una producción de ausencias. Si decimos que abogamos por un ingreso inclusivo pero luego las corporalidades disidentes no están en nuestras políticas comunicacionales, ni en nuestra bibliografía; si nuestro lenguaje es el masculino genérico, si nuestra arquitectura reproduce binarismos en definiciones como la de los baños separados para hombres y mujeres, si nuestro SIU guaraní no habilita inscripciones a personas no binarias, entonces, no estamos siendo consecuentes. Lo cierto entonces, es que es difícil la hospitalidad si lo que mostramos es que los textos que merecen ser leídos son los que son escritos desde determinados territorios, por determinados cuerpos. Revisar nuestras políticas curriculares nos permite avanzar en nuestro objetivo de que la Universidad sea efectivamente un territorio habitado por y para todes.

Estas cuestiones nos remiten a retomar el concepto de ternura. Una categoría que en nuestro país, gracias a los aportes de Ulloa (1999), cuenta con una profunda densidad teórica y política. Creemos que en nuestros imaginarios no podemos hablar de Derechos Humanos sin hablar de ternura, con todo lo que eso supone. No estamos hablando de hacer una versión *new age* o inocente del enfoque de Derechos, sino de darle toda la solidez que tiene esta categoría. En este sentido nos interesa recuperar esta dimensión política y colectivizante de la ternura, que en palabras de Barthes supone afirmar que “Donde tú eres tierno, dices tu plural” (2008:281).

Una dimensión relevante de las experiencias en materia de acceso-sexualidad-ciudadanía universitaria, es la de la interinstitucionalidad. Este es un camino que no siempre la universidad elige transitar. Hay diversos aspectos que funcionan como obstaculizadores de las articulaciones entre organizaciones, algunos de orden burocrático, y otros de orden ideológico. Pero creemos que está en nuestra capacidad de agencia y de gestión poder ir construyendo estas articulaciones.

Aquí apuntamos algunas experiencias que se han dado entre Universidades y el Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires por ejemplo, como así también articulaciones con la Oficina de Asistencia a Víctimas de Delitos de la Fiscalía General ante la Cámara Federal de Apelaciones de Mar del Plata, donde gracias a la gestiones de la colega trabajadora social Mila Montaldo, se pudo articular para acompañar las trayectorias formativas de estudiantes trans ingresantes. Recordamos aquí la exhortación de Marielle Franco, quien en su twitter publicara, horas antes de su asesinato: “Debemos ocupar con nuestros cuerpos todos los espacios” (Franco en Gaia, 2018, s/d). Creemos que nuestro sitio en este camino es el de comprometernos activamente en derribar los muros materiales y simbólicos que dificultan que esta premisa sea una realidad para las disidencias sexogenéricas. Y si no alcanza con tirar paredes, caminemos, desde una lógica de articulación, y activemos la construcción de puentes para que la Universidad se conecte y se pinte de pueblo, de mil colores.

Hemos de este modo pasado revista a dispositivos y experiencias que no necesariamente se subsumían a lo que tradicionalmente denominamos “políticas de ingreso universitario”. No fueron digresiones, lo hemos hecho adrede, en tanto entendemos que garantizar el acceso en el cruce sexualidad-ciudadanía, excede al momento y al área propiamente destinada al ingreso universitario.

No obstante esto, no podemos ni queremos dejar de lado el relevo a esta instancia determinante, que es el propio ingreso. En esta línea es que queremos cerrar esta ronda rescatando algunas experiencias concretas más.

Identificamos dos movimientos bien interesantes en el marco de los ingresos a las universidades. Por un lado, una primera ruptura o cuestionamiento a cierta externalidad en relación a las violencias sexogenéricas. Ya no se trata solo de qué contenidos y cómo formamos profesionales o especialistas que investiguen sobre o que accionen sobre las violencias, sino que la preocupación permea también hacía mirar el propio locus universitario como reproductor de estas violencias, instalándose allí fuertemente una demanda: ¿qué vamos a hacer? Ahí emerge todo un proceso de discusión bien interesante de armado de algunas de estas herramientas que mencionamos al inicio de este segundo apartado.

El segundo movimiento anudado a este, tiene que ver con la principal potencia, que es lo que advertimos como una segunda generación en materia de producción normativa, derivada de revisión de las propias herramientas (por ejemplo los Protocolos institucionales) concebidas en la última década. Estas herramientas normativas que nos permitieron gestar condiciones institucionales de enunciación, de emergencia y de visibilidad a esas discriminaciones, negaciones y violencias sexogenéricas que se producen en nuestras universidades, ya cuentan con un camino hecho. Y en ese camino nos mostraron sus luces y sus sombras. Herramientas construidas siempre en diálogo con el plexo de derechos humanos, la ley de identidad de género, las normativas sobre violencias, la Ley Micaela, entre otros instrumentos, que permitieron derivar premisas centrales para concebir nuestras normas, y que en el proceso de tomar

vida en la cotidianeidad de nuestras instituciones, nos interpelan con nuevas preguntas.

Aquí queremos apuntar un experiencia nodal que es la de la organización de redes, y puntualmente la experiencia de la Red RUGE CIN (Red Universitaria por la igualdad de Género y frente a las violencias). Esta iniciativa ha dado densidad a nuestras propuestas y acciones, propiciando que hoy tengamos condiciones de enunciación para visibilizar y operar sobre esas violencias, que antes estaban completamente silenciadas, amordazadas.

En este marco es que recuperamos algunos aspectos relativos a la propuesta institucional de ingreso de la UNLP, mencionando tres anudamientos temporales, ya que nos interesa compartir la dinámica del proceso.

En el año 2016 el cuerpo estudiantil hace una demanda concreta al Consejo Superior para poder llevar adelante talleres de sensibilización en género con estudiantes ingresantes en las 17 facultades de la Universidad. A partir de allí se arma una propuesta, en articulación con la Federación Universitaria de la UNLP y se arma un equipo formado por docentes, graduados y estudiantes que comienzan a diseñar los talleres, que en algunas facultades serían optativos y en otras transversales a las propuestas de ingreso. Esa propuesta se fue llevando adelante, con una riqueza bien interesante y obstáculos muy variados en los años 2017, 2018, 2019.

Hay un segundo momento de la evaluación de esta experiencia de las distintas unidades académicas que se iba haciendo año a año, en ese mientras tanto pasaron cosas que tienen que ver con que algunas facultades empezaron, a partir de estas iniciativas y de lo que quedaba como saldo -como pregunta, a veces como incomodidad- a tomar los ejes para repensar algunas de las propuesta. Incluso en algunos casos prescindieron del equipo centralizado, mientras que otros no, siguiendo la lógica de que vengan especialistas del nivel central para trabajar los temas.

En función de estas experiencias de intercambio es que se consensúa en la necesidad de ofrecer un espacio de formación y de sensibilización en relación al género de manera más sistemática pero ya no orientada a les estudiantes, sino a los equipos que estaban en las unidades pedagógicas vinculadas a pensar las políticas de ingreso.

Eso da lugar, en el 2021, a que se pueda pensar y armar, en conjunto con referentes de distintas facultades, una propuesta interdisciplinaria que tenía como objeto pensar algunas pistas en relación a cómo transversalizar la perspectiva en las políticas de ingreso en la Universidad. Este armado contó con docentes de los primeros años y del ingreso de las 17 facultades y también con referentes de los equipos que estaban vinculados a las políticas de género y diversidad. Lo que se buscó con esta propuesta fue potenciar el trabajo de reflexión teórico, metodológico y práctico, interrogar las dimensiones del curriculum de género, las dimensiones de género en el currículum, y poner a disposición una caja de herramientas conceptuales, experienciales, metodológicas, normativas. Todo esto se pudo trabajar en lo que finalmente

constituyó un insumo, una producción que está disponible en el repositorio, de acceso abierto, como herramienta para orientar estos procesos.

Allí es que surge, en el “hacer los talleres”, la propuesta de acompañamiento a los equipos de cada una de las facultades en esta clave de pensar juntas la transversalización. Lo que queremos compartir como producción de esa experiencia, no son soluciones, sino dimensiones que se fueron desplegando en el proceso mismo de trabajo. Por un lado el reconocimiento de otros que tenían las mismas preocupaciones y estaban trabajando en la misma línea en otros espacios de la universidad. Poder realizar ejercicios comparativos y formularnos algunas preguntas que fueron en verdad muy potentes ya que nos permitieron interrogar e ir revisando experiencias.

Todo esto propició un primer movimiento interesante: pudimos interrogar la modalidad de implementación de talleres *a la carta* en el ingreso, en el sentido de interrumpir esa intervención seriada para poder empezar a generar intervenciones situadas en relación a cada facultad.

Otro movimiento que nos parece relevante, tiene que ver con la inversión de la lupa. En un principio la lupa estaba sobre los ingresantes. Y el proceso nos fue llevando a ampliar la mirada hacia los equipos docentes y la institución. Esto nos permitió demarcar un horizonte de sentido, una perspectiva de trabajo, movernos de la propuesta del taller armado a pensar la propuesta integral de la política de ingreso. Si en un inicio el acento estaba puesto en el género como objeto de reflexión o como contenido, estos movimientos nos permitieron poder pensar la riqueza de la transversalización de la perspectiva, y la tensión entre la guetificación que a veces van adquiriendo las políticas en la universidad en relación a este eje y su transversalización.

Por último, retomando el tránsito por experiencias de abordaje en equipos de atención ante las situaciones de violencia de nuestras Universidades, nos interesa apuntar algunas reflexiones sobre las tensiones que las constituyen y que entendemos también aportan para pensar la cuestión de las disidencias sexogénicas.

Algo que aún tensiona es la encerrona de lo normativo. Nos referimos a que, si bien los logros normativos como los protocolos (y todo eso que con ellos venimos construyendo en términos de legalidad y legitimidad) son importantes, suelen unilateralizarse en el escenario institucional. Esto es problemático, porque sabemos que son insuficientes en sí mismos y es un error estratégico suponer que nos alcanza, porque los cambios sociales son multidimensionales y requieren modificaciones en esos planos, entonces esa encerrona es algo que nos tensiona todo el tiempo.

Por otro lado, otro punto que merece nuestra atención es el de ciertas retóricas punitivistas como solución ante las discriminaciones, las violencias en este caso específicamente sobre las colectivas sexogénicas disidentes. Esto es algo que estuvo muy presente sobre todo en las primeras experiencias de protocolos, y aún persiste.

2.4 La ESI como dispositivo habilitante de experiencias

Nos interesa cerrar este apartado relativo a las experiencias, con una alusión a la Educación Sexual Integral en el nivel superior. Algunos de nosotres hemos trabajado la ESI en el nivel superior. Y notamos que la pregunta por la ESI en la universidad tiene que seguir resonando. Hay una puerta de entrada a lo que es el dispositivo de la ESI que nos parece que es legítima para cualquier espacio social, para cualquier espacio institucional que es la reflexión sobre nosotres mismos. Pensar sobre estos asuntos no es un pensar sobre un objeto que está ahí afuera. Es problemático pensar la sexualidad en términos de *esas poblaciones*. Porque esto supone dejarnos fuera de la ecuación, dificultándonos pensar en términos de cómo habitamos el mundo social en términos de la vivencia de nuestra sexualidad.

Si no hay una tentativa de reflexión sobre nosotres mismos y cuál es nuestra implicancia en cómo se da en ese mundo social el orden sexual, podemos pasarnos horas hablando sobre ciertas opresiones, enriqueciéndonos con lecturas de artículos, pero difícilmente se logre esa transformación tan íntima que es la de darnos cuenta que estamos implicados e implicadas, de una u otra manera, en estas cuestiones. No es un asunto de un determinado y “minoritario” sector, de un color de un pañuelo, es un asunto que lo sudamos todos los cuerpos, somos cuerpos sexuados, somos sexualidades corporizadas, atravesadas por la cuestión sexual (Giribuela, 2018). Esta es una cuestión que nos atraviesa y que la construimos, la sostenemos, la derribamos, la tensionamos entre todos.

3- Un cierre de pistas para aperturar procesos

No pretendemos sentenciar conclusiones. Pero quizás sí podemos extraer, de la síntesis de lo trabajado, algunas pistas para acompañar esfuerzos de gestión por materializar este objetivo político que supone hacer de la Universidad un derecho de las disidencias sexogénéricas, y permitir entonces el advenimiento de una Universidad disidente que contribuya activamente en la despatriarcalización del cis-tema.

El texto buscó reponer algo del tinte provocador, disfrutable e incómodo a la vez, de esa conversa que nos alojara a inicio de año. La tónica estuvo marcada por la insistencia en problematizar, erosionar, resquebrajar, deconstruir, proponer, habilitar, aperturar. Hasta nos animamos a proponer incendiar las lógicas que no hospedan, que no ternuran a todxs los cuerpos, a toda la pluralidad de sujetos que somos, pensándonos también en esa interseccionalidad que nos atraviesa, nos transversaliza en estas corporalidades que somos, en estas sexualidades andando que somos.

Así, pensar que la tarea de alojar en la universidad no se trata de generar mecanismos particulares para que ingrese un determinado sector, sino invertir

la lupa. Allí emerge una respuesta tentativa a la pregunta que estos paneles nos planteaban ¿Qué ves cuando me ves?, y que intervenimos para este escrito con un ¿Qué (no) ves cuando me ves? Lo que quizás no estamos viendo es nuestra responsabilidad en la ecuación. Lo que quizás no estamos viendo es nuestro espejo, y el propio sesgo cisheterosexista de nuestras instituciones. Lo que quizás no estamos viendo es eso que no ven las disidencias cuando se acercan: una política de la hospitalidad, de la ternura, una Universidad que desee disidencia y que materialice su deseo en transformaciones concretas.

Es en este marco que buscamos responder a la pregunta respecto de cuáles son los mecanismos que van poniendo a rodar las universidades para hacer frente a esta matriz cisheteropatriarcal, y qué experiencias de trabajo hay particularmente en relación al ingreso. Es así que nos parece oportuno señalar que, en base a lo desarrollado, lidiar con la matriz cisheteropatriarcal necesariamente requiere trabajar tres dimensiones inescindibles relativas a cómo habitamos la universidad y la práctica docente: la dimensión ético-política, la dimensión pedagógica y la dimensión epistémica fuertemente anudadas entre sí.

Ahora bien, estos caminos suponen advertir un riesgo, que tiene que ver con cierta dilución de la potencia feminista sobre el que Sayak Valencia (2020) nos advierte al señalar que el transfeminismo tiene por objeto repolitizar, desencializar los movimientos feministas geolocales, en contraofensiva a los discursos gubernamentales o de ciertas ONGs que capturan o estandarizan el lenguaje de los feminismos y pretenden guiar la agenda, usando la retórica de género como estrategia de desactivación política de los movimientos feministas y de las disidencias, reduciéndolos a una crítica ortopédica que es reapropiada por circuitos mercantiles y con lógicas neoliberales.

Entendemos que estas tensiones operan constantemente en la diáda sexualidad-ciudadanía. Y es en ese marco que los aportes que hace Blas Radi arrojan indicios para problematizar estas cuestiones. Nos referimos a lo que el autor denomina como “tokenismo cisexista” (2019) para pensar las políticas inclusivas en la universidad. Esto nos lleva a un esfuerzo de vigilancia política y epistémica permanente porque estas tensiones operan. ¿A qué nos referimos con esto? No a un intento fallido de integración sino a tácticas diseñadas para obstaculizar el proceso de justicia social.

Un ejemplo claro son esas políticas inclusivas que el autor remite al mundo empresarial pero que podríamos transpolar a la universidad, donde se recluta o se suma a una persona en situación de discapacidad, o una persona racializada, a un migrante, o a una persona que asume su pertenencia a una colectiva disidente para justamente, no asumir los desafíos o los ajustes necesarios para desafiar dinámicas de poder existentes dentro de ese mismo espacio. Estos mecanismos obturan posibilidades de mirar otros pasos fundamentales para garantizar la equidad real.

Es cierto, los riesgos son muchos, y la tarea enorme, pero impostergable: que la Universidad sea de todo el mundo y para todo el mundo. ¿Cuáles son los alcances de esta premisa? Seguimos a Rinesi quien advierte:

“... conviene precisar un poco lo que quiere decir este “todo el mundo”. En nuestro país el principio de la educación superior como un derecho universal fue incorporado incluso, en la muy recuperable reforma de 2015, (...) pero en contrapartida no ha dejado de pensarse (...) como un derecho individual.(...) Contra esa simplificación del asunto, (...) querría sugerir aquí que es necesario pensar también en el derecho a la educación superior como un derecho colectivo del pueblo, y como el derecho de ese pueblo a usufructuar los beneficios de lo que esas instituciones de educación superior (característicamente, entre ellas, las universidades) hacen también, además de en el terreno formativo, en los terrenos de la producción de conocimiento y de la articulación con las organizaciones sociales de los territorios, con la opinión pública y con los distintos niveles del gobierno del Estado (Rinesi, 2020:25)

Estos apuntes del filósofo nos hacen consignar una última advertencia en esta suerte de hoja de ruta que queremos dejar como saldo. Y es la que remite a cierta persistencia de políticas de reconocimiento pero que se plantean en clave individualista, donde la libertad y la identidad parecerían ser conquistas individuales, desanudadas de proyectos colectivos.

No se trata entonces de hacer lo políticamente correcto, sino de preguntarnos por qué no estamos todes en nuestras universidades. Se trata de hacer justicia social y epistémica, porque la universidad sin esos otros se torna gris, se torna alienada. Insistir y persistir en la idea de que el ingreso a la universidad es un derecho humano y un bien público y social y que si no estamos todes ese derecho solo es carta de buenas intenciones. Alojarse amorosamente y sostener esas presencias desde la ternura para no generar mayores ausencias, agrietando desde allí esa matriz cisheteropatriarcal, ese ordenamiento histórico de la institución universitaria.

Afectarnos también desde nuestra propia posición subjetiva, corporalidad, sexualidad, nos permite conectar con esas vivencias donde registramos que estábamos transitando espacios que como afirmaba Ahmed (2021) no fueron pensados ni por nosotres ni para nosotres. ¿Cómo no articular demandas con otros colectivos que vivencian de igual manera otras opresiones, otras maneras de no ser bienvenidos, bienvenidas, bienvenides?

Es cierto que un mecanismo válido que muchos utilizamos es dejar de lado nuestra particularidad para poder ingresar, pero creemos que nos merecemos mejores estrategias, creemos haberles compartido mejores estrategias.

Queremos cerrar con una cita de Giancarlo Cornejo, quien nos ofrece una autoetnografía de su trayectoria educativa que ilustra, de una manera cruda y directa, la urgencia que tiene hacernos cargo de estos asuntos:

“La primera vez que recuerdo que alguien me dijo maricón fue en el nido. Yo tenía cuatro o cinco años, y era el cumpleaños de una niña de la clase.

Las invitaciones eran entregadas por la profesora, que nos llamaba uno por uno. Al concluir su lista sin haberme llamado, me acerqué a pedirle la invitación. La profesora me dijo alguna mentirilla para tranquilizarme, pero yo estaba indignado. Fui donde la niña del cumpleaños y le increpé por la invitación. Ella me dijo que no la moleste y que no me había invitado; recuerdo que me tiró una cachetada y me gritó “maricón”. Yo solo pude llorar.” (Cornejo, 2010:81)

La capacidad de conmovernos, de dolernos por estas violencias, es profundamente política. Es nuestra esperanza de transformación. Porque son las normas las que nos impiden muchas veces empatizar con estos dolores, entonces también tenemos que horadar allí. Creemos que las instituciones educativas son las que más se han ensañado producir dolor, vergüenza, olvido y negación sobre las corporalidades disidentes. Las instituciones educativas han sido el instrumento dilecto (junto con la familia moderna y las iglesias hegemónicas) para forzar esos cuerpos, para estigmatizarlos, para excluirlos, para negarlos. Y esto no es ajeno a la universidad. Pensemos que otros niveles educativos incluyeron antes a las mujeres que la universidad misma. Entonces no nos confundamos creyendo que esto ya está, que lo que falta es agregar un taller encapsulado. Es tan profunda la aversión a lo diferente en la universidad, y tan disfrazada de otra cosa, que es un escándalo.

Por eso, cuanto más conversatorios, rondas, mates, y actividades inventemos, imaginemos y proyectemos, alguna chance tendremos de no seguir generando esas escenas, que en la universidad tienen otros nombres, pero duelen lo mismo. Porque nosotros seguimos sin darle la invitación al cumpleaños, a la ciudadanía plena universitaria, a un montón de compañeros, compañeras, y compañeres. Entonces cuando supimos forjar programas como el Progresar, o el Conectar igualdad, con dolor debemos decir que no podemos olvidar el hecho de que en nuestras universidades mucha gente se quejaba porque se iba a llenar de gente que no debería llegar.

En este cierre que abre, pidamos unes a otras amorosamente, enfáticamente, directamente, que no sigamos reproduciendo estos discursos y que la Universidad se materialice como derecho también de las disidencias sexogénicas, porque como dice Perlonguer: “no queremos que nos persigan, ni que nos prendan, ni que nos discriminen, ni que nos maten, ni que nos curen, ni que nos analicen, ni que nos expliquen, ni que nos toleren, ni que nos comprendan: lo que queremos es que nos deseen” (Perlongher, 1997: 34).

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2021) *Vivir una vida feminsita*. Caja Negra editora.
- Barbero, C. O.; Stival, E. D. y Zanutigh, V. (2021). “*Háganse cargo*”: reflexiones en torno a intervenciones asistenciales con poblaciones travestis-trans. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 5 (9). 136-152. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/35353> ISSN 2591-5339
- Barthes, R. (2008) *Fragments de un discurso amoroso*. 2da edición. Siglo XXI editores
- Blanco, R. (2018). Antes de la consagración “del género” en la universidad: Trayectorias, generaciones y lenguajes en tensión durante la expansión de un área de conocimiento. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), 7-29.
- Butler, J. (2022). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.
- Cornejo, G. (2010) La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía “queer”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 39, Quito, enero 2011, pp. 79-95
- Derrida, J., Dufourmantelle, A., & Segoviano, M. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Fernández, Ana María. Las lógicas sexuales: amor, política y violencias - la ed. - Buenos Aires: Nueva Visión, 2009. I.S.B.N. 978-950-602-597-7
- Gaia, I. (2018) Marielle, la desobediente. *Revista anfibia. UNSAM*. Disponible en: <https://www.revistaanfibia.com/marielle-la-desobediente/>
- Giribuela, W. (2018). Cuestión social y diversidad sexual. Aproximaciones iniciales al análisis de la orientación sexo-genérica disidente como emergente de la cuestión social. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. Vol. 2, Nro. 3. UNC. pp. 57-73. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar>
- Giribuela, W. (2019). Las identidades conformadas a partir de orientaciones sexo-genéricas disidentes. En *Trabajo Social y feminismos: perspectivas y estrategias en debate*; compilado por Riveiro Laura.- la ed. la reimp.- La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Hermida, M. E. (2020). La tercera interrupción en Trabajo Social: descolonizar y despatriarcalizar. *Revista Libertas, Juiz de Fora*, v.20, n.1, p. 94-119, jan./jun. Recuperado de: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.30534> ISSN 1980-8518
- Millet, A. (2020). *Cissexismo y salud. Algunas ideas desde otro lado*. Colección Justicia epistémica. Buenos Aires: Puntos suspensivos ediciones.
- Perlongher, N. (1997) *Prosa Plebeya: ensayos (1980-1992)*. Eds. Christian Ferrer y Osvaldo Baigorria. Buenos Aires: Paidós
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Radi, Blas (2019) Que es el tokenismo cisexista. Disponible en : <https://www.revistaanfibia.com/que-es-tokenismo-cisexista/>

- Rinesi, E. (2020) Universidad y universalismo. Una apuesta desde América latina. *Tiempo de Gestión*, Año 15, N°. 28, págs. 11-27. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7684432>
- Roldan, Y. (2020) Los Feminismos del Sur en la formación de grado de Trabajo Social. *Millcayac*. Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. VII / N° 13 / septiembre 2020 - febrero 2021.
- Ulloa, F. (1999) *Sociedad y crueldad*. Buenos Aires, Argentina.
- Valencia, Sayak. (2018). El transfeminismo no es un generismo. *Pléyade* (Santiago), (22), 27-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000200027>

Curriculum Vitae Autorxs

Sección 2



Silvia María Servetto

Dra. en Cs. de la Educación, FFyH, UNC. Mgtr. en Investigación Educativa, CEA, UNC. Lic en Cs. de la Educación. Profesora titular de la cátedra de Sociología de la Educación, de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH; Profesora adjunta de la cátedra de Sociología Sistemática, de las carreras de Sociología y Cs. Políticas de la FCS. Profesora adjunta en Área de Investigación Educativa cumpliendo tareas de dirección en la Maestría de Investigación Educativa con orientación socioantropológica. Docente de posgrado de la UNC y de otras universidades nacionales. Ha participado y participa en proyectos de investigación como integrante de equipo, investigadora responsable y directora. Ha sido tutora de pasantes de universidades nacionales y extranjeras. Participación en proyectos de extensión y capacitación, publicaciones como autora y coautora en libros y revistas

Gabriel E. Brener

Esp. en Gestión y Conducción de Sistema Educativo, FLACSO. Lic. en Cs. de la Educación, UBA. Prof. de Enseñanza Primaria, Escuela Normal No 4. Profesor Adjunto de la “Conducción de las Instituciones Educativas” en la Lic. en Educación de la UnaHur Profesor de Didáctica General del Prof. en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Cs. Sociales de UBA. Prof. del Diploma Superior en Conducción Educativa del ISP J.V González. Se ha desempeñado como docente, directivo y asesor en escuelas primarias y secundarias, también en la función de consultor en el Ministerio Nacional de Educación, ministerios provinciales de educación y en otras asociaciones de la sociedad civil. Director del proyecto de investigación PIUNAHUR “La construcción de la comunidad en la escuela: la judicialización de las relaciones escolares en el nivel secundario PIUNAHUR 2017-2019, UnaHur. Cuenta con publicaciones sobre violencia y vínculos en instituciones educativas.

María Paula Pierella

Dra. en Cs. Sociales, UBA. Mgtr. en Educación, UNER, Prof. en Cs. de la Educación, UNR. Investigadora Adjunta del CONICET en el Instituto Rosario de Investigaciones en Cs. de la Educación. Integrante del Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP), en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales UBA. Profesora Adjunta en el Núcleo Socio-Educativo, en la carrera de Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Ha dictado cursos de postgrado en diversas universidades del país. Es autora de numerosas publicaciones en revistas de alcance nacional e internacional.

Vivana Mancovsky

Dra. en Educación, Universidad Paris X (Nanterre, Francia) y UBA (Programa de Co-tutela universitaria, 2003). Prof. en Enseñanza Primaria y Lic. en Cs. de la Educación de la UBA. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad de Málaga (España) a partir de una Beca ERASMU. Actualmente, es profesora de Análisis Institucional de las Carreras de Educación de la UNSan. En dicha institución, coordina el Programa de “Mentorías Entre Pares” de la Escuela de Humanidades. Co-dirige un proyecto de investigación sobre “los inicios” a la vida universitaria y la experiencia estudiantil.

Marcela Claudia Méndez

Doctoranda en Educación, UNTdF; UNSM; UNLanús. Mgtr. en Políticas Públicas y Gobierno, UNLanús, Lic. en Educación Física, con orientación en Actividad Física y Salud. Profesorado Nacional de Educación Física. Coordinadora Ejecutiva de Red Interuniversitaria de Discapacidad-CIN, por la UNLanús. Miembro del Comité Ejecutivo, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Integrante de la Comisión Evaluadora del Área de Discapacidad (2021) del Programa Nacional de Tecnología e Innovación Social de este Ministerio. Integrante del Comité de análisis sobre el impacto de la Pandemia COVID 19 en la población con discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. Coordinadora Comisión Asesora de Discapacidad de la Secretaría de Bienestar y Compromiso Universitario de la UNLanús. Coordinadora del Seminario de grado y posgrado “Discapacidad, Accesibilidad y Políticas Públicas”. Investigadora.

María Alfonsina Angelino

Doctoranda en Estudios de Género de la UNC. Mgtr. en Trabajo Social. Esp. en Metodología de la Investigación Científica. Lic. en Trabajo Social por la UNER. Con trayectoria de más de 20 años en la producción académica y en el activismo en el campo de los estudios críticos en discapacidad, los estudios de cuidados y las pedagogías críticas en perspectivas feministas y decoloniales. Es Investigadora Categoría II por el Sistema Científico Nacional Argentino. Actualmente es Directora del Proyecto y equipo de Investigación "Feminismos y estudios críticos en discapacidad. Diálogos subalternos e interseccionalidad".

María Elena Martínez

Doctora en Humanidades-Educación, PUC-Rio/Brasil. Mgtr. en Educación. Prof. en Cs. de la Educación (UNLP); Profesora Titular Ordinaria del Dpto. de Cs. de la Educación, FaHCE/UNLP. Docente en carreras de posgrado en la UNLP, UNNE, UNTREF, UBA y UNLa. Investigadora integrante del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, IdIHCS - CInIG –UNLP. Directora del proyecto de investigación Estudios Feministas en Educación: políticas, memorias, prácticas y sujetos en/entre escuelas, universidades y sindicatos, FaHCE-UNLP. Ha publicado libros y artículos en temas de DDHH, feminismos, interculturalidad y discapacidad a nivel nacional e internacional.

Carina Viviana Kaplan

Dra. en Educación, UBA. Mgtr. en Cs. Sociales con mención en Educación, FLACSO. Prof. y Lic. en Cs. de la Educación, UBA. Ha realizado un Programa de Posgrado, Univ. Do Estado de Rio de Janeiro. Es Profesora Adjunta, Depto. de Cs. de la Educación, FFyL, UBA y docente de grado y posgrado en distintas universidades nacionales y extranjeras. Directora y evaluadora de becas de posgrado y de tesis de doctorado. Evaluadora de Programas y Proyectos de investigación, de desarrollo y de extensión. Integrante de Comité Editorial de revistas de Educación nacionales y extranjeras. Cuenta con publicaciones de libros, artículos de revistas del país y del exterior

Nora Beatriz Gluz

Dra. en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mgtr. en Cs. Sociales con mención en Educación, FLACSO, Argentina. Lic. en Cs. de la Educación, Adjunta a cargo Regular, Licenciatura en Educación UNGS, Profesora Titular Regular, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Directora de proyectos de investigación, autora y coautora de Libros, capítulos de libros y revistas de divulgación científica. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas y derecho a la educación Programación 2019-2021.Co. Coordinado por Cibele Rodrigues, FUNDAJ, Brasil y Rodolfo Elias FLACSO Paraguay.

Marcelo Krichesky

Mgtr. en Cs. Sociales con mención en educación, FLACSO/ Argentina, Lic en Cs. de la Educación. Con estudios de posgrado realizados en México (DIIE/ CINVESTAV) y Doctorado en Educación, UBA/Filosofía y Letras. Actualmente Profesor ordinario de Currículum e Introducción a la Sociología y en la Maestría

en educación, Escuela de Humanidades de la UNSAM. Investigador, docente y director de la Especialización en Políticas Educativas en la UNIPE. Investigador de la Unidad de Evaluación para la calidad y la equidad del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs As. Profesor visitante en Maestría en Educación y Derechos Humanos, Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín. Numerosas publicaciones en revistas y libros.

Teresa Laura Artieda

Dra en Filosofía y Cs. de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Mgtr. en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Lic. en Cs. de la Educación. Prof. en Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades. UNNE Profesora Titular Ordinaria, Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE, actualmente jubilada. Integrante del cuerpo docente de carreras de Posgrado de la UNNE. Investigadora Categoría I, directora de proyectos de investigación, autora y coautora de capítulos de libros y artículos de revistas.

Jorgelina Andrea Villarreal

Esp. en Investigación Educativa. Facultad de Cs. de la Educación, UNCO. Lic. en Antropología, Facultad de Humanidades y Arte, UNR, Doctoranda en Educación, UNCO, cursando la Esp. en Metodología de la Investigación Científica y la Maestría en Metodología de la Investigación Científica, UNLa. Actual Decana de la Facultad de Cs. de la Educación, UNCO, Profesora Adjunta Regular de Metodología de la Investigación Social y Educativa, Investigación Educativa I, Antropología Social y de la Educación, Fac. de Cs. de la Educación, UNCo. Integrante del Comité Académico de la Especialización en Estudios Interculturales de Géneros y Sexualidades de la Facultad de Cs. de la Educación, UNCo. Ha participado como integrante de equipo, coordinadora y directora de proyectos de investigación, ha publicado artículos en libros y revistas como coautora.

María Noelia López.

Esp. en Políticas de Cuidado con perspectiva de Género (CLACSO FLACSO BRASIL). Lic. en trabajo social FTS UNLP. Docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Directora de Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Secretaría de DDHH y Políticas de Igualdad de la Universidad Nacional de La Plata.

María Eugenia Hermida

Dra. en Trabajo social, UNR. Esp. en Docencia Universitaria y Lic en Servicio social, UNMdP. Integra y ha integrado el plantel docente de diversas carreras de posgrado. Actualmente es Profesora titular y adjunta regular e investigadora categorizada en la UNMDP. Cuenta con diversas publicaciones sobre problemáticas de la filosofía política contemporánea, políticas sociales en clave situada, crítica de la modernidad colonial, aportes de las perspectivas críticas y los feminismos situados para el Trabajo Social latinoamericano.

Claudio Ovidio Barbero

Doctorando en Cs. Sociales y Humanidades, UNLu. Esp. en Educación, CPSSPC, Lic. en Trabajo Social. Prof. en Filosofía y Cs. de la Educación, UNC. Diplomados relacionados con Análisis y Abordaje de Bullying, y sobre “Derechos Humanos y Diversidad Sexual”, en UNVM y FALGBT-CLACSO respectivamente. Integra el equipo técnico del Programa de Prevención del consumo de drogas en el ámbito escolar y es Coordinador Operativo de Áreas de Gestión de Políticas en la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, ambos del Ministerio de Educación de Cba. Subdirector de Fortalecimiento Socioeducativo de la Dirección General de Educación de Municipalidad de Cba. Creador y responsable del Programa de Terminalidad educativa para personas adultas trans “C. P. Baudracco”, de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ha sido docente de Nivel Secundario y Superior. Ha participado en la elaboración de materiales del Ministerio de Educación.

Sección 3

“Alojar para habitar:
un campo singular de saberes
y prácticas plurales”.



AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

Ana Sola
Universidad Nacional de San Luis

En primer lugar, quiero agradecer la invitación que tan gentilmente me hicieran las/los Organizadoras/es de este Encuentro, también a la gestión de la Facultad de Humanas y al Rectorado de la UNSL, quienes hicieron todos los esfuerzos para brindarnos un ámbito desde donde podamos continuar ampliando el debate iniciado hace 18 años en la UNC. En segundo lugar, quiero darles la Bienvenida a todos los que, desde distintos lugares, se sumaron a este evento poniendo en evidencia los muchos conocimientos que se fueron construyendo en estos años y lo que es más importante aún, las muchas preguntas que aún flotan dando profundo sentido a la continuidad de estos espacios de construcción colectiva.

Hace ya varios años que, por mi condición de jubilada, no pertenezco al claustro docente de esta, nuestra UNSL. Por eso, estar hoy en este lugar de frontera, convocada por quienes me acompañaron en el desafío de poner en el centro de la escena al ingreso universitario, me resulta tan gratificante como difícil. Regresar sobre los caminos ya recorridos siempre resulta difícil, pero aún lo es más cuando la intención no es ahogarse en la nostalgia sino, por el contrario, seguir haciendo camino.

Y en ese proceso de construcción colectiva, que en mi caso tuvo una extensión de más de 40 años, mientras incursionábamos en la búsqueda de estrategias capaces de promover la habitabilidad universitaria fuimos haciendo muchos y variados aprendizajes. Así, nos fuimos convenciendo por ejemplo, que la construcción del propio espacio al interior de una nueva institución es una tarea que nadie puede realizar por otro, pero que resulta muy difícil sino imposible hacerlo sólo, especialmente para quienes provienen de sectores sociales más desfavorecidos. De allí la necesidad de crear un espacio para esperarlos, de crear *“escenarios de convivencia allí donde todavía no los hay”*, diría Carlos Skliar (2011). Crear esos escenarios que sean capaces de afectar la subjetividad de los ingresantes es sin dudas, responsabilidad de los/as adultos/as que, también dispuestos en el umbral, habilitamos o no la posibilidad para que traspasen las fronteras.

¿Por qué hacer foco en las prácticas pedagógicas al pensar la habitabilidad universitaria? Son muchas las razones que nos permiten justificar esta decisión. Durante mucho tiempo la problematización del ingreso a la Universidad se centró en el alumno y desde esa óptica, las investigaciones se orientaron a diagnosticarlo especialmente desde sus carencias académicas. En el andar de

estos Encuentros fuimos haciendo un giro epistemológico- político que nos permitió articular el sujeto ingresante a estos otros-nosotros que somos los encargados de recibirlos esto es, a las prácticas y discursos que ponemos a su disposición, a los dispositivos pedagógicos e institucionales que se configuran para alojar a cada uno de esos sujetos. Porque – como insistía hace ya más de 15 años nuestra colega Ana Ma Ezcurra en nuestros primeros Encuentros - desde la década del 90 diversas investigaciones (Astin, 1993; Evenbeck y Jackson, 2005) mostraron que los profesores en las aulas constituyen la variable más relevante en el desempeño estudiantil, tan decisiva – decía- que su incidencia es mayor que cualquier otro factor. *“Se trata de poner el eje en las universidades, en los paradigmas y prácticas educativas, más que en los estudiantes. En qué hacer de modo intencional para estructurar y fortalecer las experiencias sociales y académicas de los alumnos”* (Ezcurra 2007: 22).

También, las muchas investigaciones que fueron socializadas en estos Encuentros y que se asientan en la palabra de los estudiantes (Biber UNRio IV- Pasqualini, Figueroa UNRio IV) para rescatar aquello que reconocen como factores que dificultan sus posibilidades de habitar la universidad nos muestran que, en la amplitud de su mirada, incluyen varias categorías de análisis entre las cuales nunca están ausentes las prácticas pedagógicas. De ellas destacan las clases que no se dejan comprender, el exceso de contenidos en relación al tiempo disponible para poder aprenderlos y las relaciones vinculares Docentes - Alumnos que, en muchas ocasiones, resultan desfavorables.

Entonces, cualquier línea de acción que se oriente a promover la habitabilidad universitaria en los primeros años, tendrá que implicar a los/las profesores/as y sus prácticas. Desde nuestro modesto lugar de docentes de los primeros años universitarios largamente sostenido en el tiempo, hemos construido la convicción de que así como vivir la vida exige – al decir de Pepe Mujica - mirarse al espejo y comprometerse con la realidad, así también ser docente exige prácticas pedagógicas comprometidas, constructoras de vínculos pedagógicos capaces de dignificar nuestra propia existencia y la de nuestros estudiantes porque si esto no es así, no hay posibilidades de educar.

Con mi discípula y compañera Clotilde De Pauw con quien hemos trabajado durante muchos años en la formación docente, **pensamos a las prácticas pedagógicas** como una relación vincular que - en un espacio/tiempo compartido - se construye y de/construye dinámicamente tras el propósito compartido de asegurar la transmisión pedagógica, a la vez que crear las condiciones que optimicen las posibilidades de aprendizaje. Entendemos que las prácticas pedagógicas tienen potencialidad para amainar la fuerza de ese remolino de desconciertos que estamos atravesando y que al girar, hoy como ayer, sigue despidiendo hacia los márgenes a muchos de esos aspirantes que - aun siendo parte por derecho propio de la Universidad Pública - nunca logran sentirse “parte de ella”.

Hasta aquí algunas de las múltiples razones que justifican profundizar su análisis, cuando de pensar la habitabilidad universitaria se trata.

¿Desde dónde abordar el análisis de las prácticas pedagógicas? Dada mi condición de jubilada, los tiempos de pandemia no me pusieron en la encrucijada de tener que aprender con urgencia a resolver la enseñanza a través de la virtualidad. Este avatar tan interesante como complejo, lo dejo entonces para que lo aborden mis compañeros de Panel y otros/as tantos/as participantes de este Encuentro. Los/as convocaré a pensar, sin ninguna pretensión de completud, en ciertos componentes distintivos que hacen a la multidimensionalidad- siempre integrada- de las prácticas pedagógicas. Creemos que, desagregar los elementos que en estrecha interacción configuran a estas prácticas, facilitará el proceso de revisión, el volver a (re)pensarlas y por qué no recrearlas, tomando en consideración las especificidades del primer año universitario.

Desde nuestra óptica coincidimos en señalar que en la configuración de las prácticas pedagógicas interactúan al menos, las dimensiones de los “**contenidos**”, de lo “**pedagógico – didáctico**” y de lo “**relacional inter e intra-subjetivo**” las cuales a su vez, están transversalizadas, por los ámbitos socio-histórico político; institucional y el espacio del aula. Ámbitos que si bien no las determinan, operan siempre como factor de fuerte condicionamiento.

Desde este encuadre **nos proponemos** entonces, *Problematizar las dimensiones configurantes de las prácticas pedagógicas a fin de repensar caminos para hacer posible la habitabilidad universitaria.*

En las prácticas pedagógicas del primer año universitario - por las características propias del espacio áulico y por las exigencias agregadas que ellas conllevan - estas tres dimensiones cobran un relieve especial, tanto desde las particularidades de cada una, como desde los complejos, peculiares y dinámicos intercambios que se dan entre sí y las constantes interpelaciones que de ello derivan hacia los y las docentes.

Y es por esto que nos pareció conveniente iniciar el análisis desde la **Dimensión Pedagógico Didáctica**. Allá vamos...

“El aula – dirá Cecilia Bixio – *no es nunca lugar de derrotas, el aula es lugar de desafíos*” (2010) y vaya si lo habremos experimentado, sufrido y gozado quienes habiendo asumido la responsabilidad de pensarnos como sujetos pedagógicos - políticos, históricos, inacabados y sosteniendo la historia como posibilidad, nos atrevimos a construir conciencia y coraje suficiente para aprender el artesanal oficio de ser docentes de primer año en la universidad pública.

Aprender este oficio es una responsabilidad y un compromiso ético que requiere que el “deseo de aprender” y el “deseo de enseñar” estén en interdependencia desde lo más profundo del Ser de cada uno/a. El escenario

con/de los ingresantes es complejo (desde lo socio cultural, lo emocional, lo actitudinal, los aprendizajes, etc.), es cambiante, es resbaladizo. El saber y el saber hacer de los/las docentes en el primer año necesitan de la revisión, de la reinención, de la formación permanente, ya que los obstáculos son muchos y ellos sólo pueden convertirse en desafíos con la poderosa fuerza que imprime el deseo, posibilitando la integración del ser con el saber y el saber hacer. Es el deseo el que “dispone para”. Es el deseo el que sostiene la esperanza crítica, no ingenua que postula Paulo Freire cuando nos convoca/desafía a descubrir cada día *“Qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy”*.

Desde nuestra perspectiva, ser docente del primer año exige - desde la Dimensión Pedagógica Didáctica - el abordaje de al menos, dos grandes grupos de Saberes: **Saberes para hacer posible la Transmisión** y **Saberes para configurar las Relaciones Pedagógicas**.

***SABERES PARA HACER POSIBLE LA TRANSMISIÓN:** En el primer año universitario el valor de lo que se enseña está más condicionado por el modo en cómo se trabaja ese conocimiento, que por el conocimiento mismo. Esta afirmación origina preguntas cuyas respuestas, nunca acabadas, nos desafían a profundizar la comprensión de aquello que le subyace: ¿Cómo poner a disposición el conocimiento? ¿Es lo mismo aprender para enseñar que aprender para exponer el pensamiento de un autor? Nuestra colega Gabriela Gazquez en un profundo ejercicio de revisión de sus prácticas escribía: *“Es común que los alumnos planteen la distancia entre las clases teóricas y sus momentos de lectura de los textos. Muchas veces dan cuenta de lo planteado en la clase, lo que revela que la narración resulta accesible pero no significativa cuando no pueden comprender el planteo del autor”*.

Tal como ella señala, la dificultad para acceder al conocimiento es doble: por un lado la complejidad de los textos y por otro los procesos de transposición didáctica que, en nuestro afán de hacerlo comprensible, lo terminamos deformando de tal modo que los textos que mediamos y los textos de lectura terminan siendo muy distantes entre sí.

Esta reflexión nos permite re pensar los múltiples factores que se conjugan en los procesos de comprensión, y la obligación ineludible que tenemos los/las docentes de pensar/desentrañar qué es el conocimiento y cómo ponerlo a disposición de los recién llegados lo cual, estará en clara vinculación con el contenido que hemos seleccionado y también aprendido para ser enseñado.

El pedagogo Estanislao Antelo (1999) plantea al conocimiento como una construcción de significados sociales e históricos, que sirven como medio de orientación y comunicación para las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva aprender un conocimiento para enseñarlo estará orientado a buscar lo significativo, lo productivo, lo interesante mientras que, aprender para exponer solamente el planteo del autor es abandonar a un sujeto en la búsqueda de lo que puede resultar interesante y esto es lo que lo constituye en obstáculo y no en condición de posibilidad. Poner a disposición el conocimiento desde esta concepción es entonces, trabajar en el aula la significatividad en tanto medio de orientación.

Graciela Frigerio (1998) por su parte postula que el conocimiento es la *“manera particular donde cada hombre y mujer tramita su relación con lo desconocido...una relación con aquello que no conoce, con aquello que lo interroga, que lo apasiona que lo mueve”*. Importa entonces preguntarse: ¿Qué es aquello que nuestros alumnos no conocen? ¿Cuáles son los interrogantes que los movilizan? ¿Qué sentidos vienen a buscar? ¿Qué preguntas compartimos y cuáles podemos generar?

Poner a disposición el conocimiento desde esta perspectiva es, entonces, trabajar desde lo que moviliza, aquello que se desconoce y porque se desconoce, inquieta. A la hora de pensar la transmisión pensar en movilizar la generación de enigmas dando lugar a relaciones de búsqueda con el conocimiento, indagaciones que posibiliten explorar el campo profesional, el/los objeto/s de estudio, lo que no se conoce...

Propiciar una transmisión que permita a nuestros ingresantes hacer del primer año un tramo menos crítico a la vez que apropiarse creativamente de los saberes construidos por la humanidad, requiere de parte de los docentes que piensen juntos, interroguen sus prácticas, problematicen el cómo y el qué se enseña y el cómo aprenden los alumnos. Se pregunten también por los saberes que tienen disponibles para poder volver más accesibles los objetos de conocimientos, para despertar el deseo de aprender, para acompañarlos en sus procesos. En fin, que reconozcan los saberes que necesitan construir y asuman la responsabilidad de su formación personal...

*El otro grupo de saberes acerca de los cuales hace falta que los docentes nos formemos desde la Dimensión Pedagógica Didáctica son los **SABERES PARA CONFIGURAR LAS RELACIONES PEDAGOGICAS**. La construcción de saberes que hagan posible la transmisión resulta condición necesaria, pero no suficiente para quienes somos docentes del primer año universitario. Y esto es así porque lo que sostiene a la enseñanza, lo que está en la base, somos nosotros mismos. Por lo tanto, aprender a convertirnos en nuestro propio objeto de estudio deviene más que indispensable para, desde una actividad creativa de reflexión pedagógica (Van Manen, 2003), poder pensar(nos) y reconocer quiénes somos en el aula y lo que desde ahí ponemos en juego.. Formarse para ser docente de primer año exige ser curioso de sí mismo para poder hacer algo consigo mismo

Siguiendo a José Contreras (2010) diremos que la inclusión de estos saberes (para configurar relaciones pedagógicas) marca un cambio de posición que va desde una visión de la enseñanza entendida como *“hacerle algo al otro para obtener algo de él”* a otra que se plantea *“estar atentos al modo como entramos en relación y lo que ponemos en medio en la relación con nuestros alumnos”*.

Y lo que ponemos en medio incluye miradas que ven y miradas que evitan, palabras que validan y palabras que desacreditan, oídos que escuchan y oídos ensordecidos; gestos que confían en cada quién o que parten de los prejuicios y estereotipos, propuestas que desafían el pensamiento o propuestas que no interesan o incluso que alienan...y es allí, en ese espacio colectivo del aula de primer año donde acontecen los sujetos...

Por eso es deseable que a la dimensión pedagógico-didáctica se le reconozca el lugar instituyente que tiene en la formación de quienes trabajan en el primer año para que puedan ofrecer una ayuda pedagógica que facilite los aprendizajes y, de esta manera, contribuya a minimizar la acción reproductora de las diferencias.

Incursionemos ahora en la **DIMENSIÓN DE LOS CONTENIDOS** que se activa con las preguntas *¿Qué enseñar? ¿Qué vale la pena que estos ingresantes aprendan en el tiempo que vamos a compartir? ¿Por qué enseñar estos contenidos? ¿Cuáles son los núcleos de sentido que sostienen los contenidos a enseñar? ¿Desde qué perspectiva epistemológico- política? ¿Para qué enseñar esto que enseño?*

Cuando el proyecto de enseñanza tiene que ser pensado para ingresantes y si de verdad nos interesa hacer de la universidad pública un lugar habitable que convoque a permanecer, las respuestas a estas preguntas necesariamente deben ampliarse y complejizarse, en virtud de los saberes que disponemos acerca de la especial conformación de estos grupos y de las necesidades específicas que debemos atender en cada momento histórico. Así por ejemplo, sabemos que en los últimos tiempos hubo cambios en el número y composición de la matrícula y que ello se evidencia especialmente en la heterogeneidad que caracteriza a estos grupos: en edades, procedencias socioeconómicas, configuraciones sexo genéricas, capitales culturales que portan, etc.

Esta nueva conformación resulta deseable, interesante y desafiante para quienes sostenemos que la Educación Superior es un derecho y, justamente por ello, requiere que a la hora de armar el proyecto tomemos decisiones responsables, basadas en la ciencia y en la conciencia, para que el compromiso sea con esos alumnos reales (no ideales) y sus aprendizajes, y ello se evidencie en propuestas ajustadas a lo que Freire denomina *“Pedagogía situada”*.

Desde esta perspectiva, planteamos entonces los distintos saberes que, a nuestro criterio, debieran circular en las aulas de primer año.

***Los Saberes más sistemáticos:** esto implica saber seleccionar muy bien los núcleos de sentido estructurantes de cada campo de estudio elegido y, desde allí enseñarles a interrogar, a pensar, a leer, a hablar, ese campo de saberes en los que se están insertando. Para ello se hace necesario alejarse del “ballet de conceptos” - diría Freire - al que estamos acostumbrados los intelectuales y acercarse a la comprensión que los alumnos tienen de sus experiencias diarias, para avanzar así hacia la comprensión crítica y rigurosa de la realidad.

***Los saberes en relación consigo mismo.** Para ello hace falta ofrecerles herramientas que les ayuden a iniciar un proceso de re conocimiento de sí mismos en su condición de sujetos de aprendizaje (¿Cómo estudio? ¿Qué es estudiar y qué es aprender? ¿Sé estudiar? ¿Cómo aprendo? ¿Por qué a veces no aprendo? ¿Quién soy yo aprendiendo? ¿Qué huellas y marcas me dejaron mis historias escolares previas en mis modos de posicionarme frente al estudio?, ¿Quién soy yo aprendiendo determinado campo del saber?, etc.) Siguiendo a Ana Ceceña (2008) acordamos que *“nuestra perspectiva de intelección parte del reconocimiento del sujeto, de los sujetos en interacción y de las relaciones intersubjetivas, como espacio de construcción de la historia y de ejercicio de la política”*, es decir, de esa política primera que debe poner en el centro de nuestro quehacer a ese sujeto que nos espera en el umbral.

*** Los saberes omitidos:** esto es, todo aquello que por desconocimiento genera dificultades. Ej. Cuestiones propias de la vida universitaria (dinámica- cultura), el tiempo y la organización que demanda el estudio y el aprendizaje de determinados contenidos, reconocerse en el tiempo psíquico que les ocupa adaptarse y vivirse en esta nueva institución desconocida para la mayoría, entre otros.

Si coincidimos en la importancia de abordar todos estos contenidos, decimos entonces que en primer año la opción es priorizar la profundidad en desmedro de la extensión. En tiempos de impaciencia y celeridad agobiante, proponemos desarrollar un programa que recupere aquello que es esencial de las especificidades de cada espacio pedagógico, pero más integrado a otros saberes y por cierto, más disfrutable y respetuoso del derecho a aprender.

Todo esto sin dudas, también exige disposición de los equipos docentes para revisar las perspectivas epistemológicas y subjetivas para poder poner en cuestión, dislocar y superar esas reglas de juego por tanto tiempo instituidas en nuestras universidades, de un trabajo en soledad, de puertas adentro, fragmentado en parcelas de saberes...

Por último nos detenemos en la **DIMENSION RELACIONAL PEDAGOGICA** en la que se entrama lo intrasubjetivo con lo intersubjetivo y lo social valorativo. Es aquí donde podemos analizar cómo lo personal y lo social; el presente, el pasado y el futuro; las vivencias interiores y exteriores que se movilizan en esta

experiencia de con-vivencia se actualizan en vínculos de distinto orden que tensionan dando color y textura al acontecer áulico.

En esta dimensión podemos desagregar varias facetas de (re)conocimiento. Nosotras nos detendremos sólo en algunas que nos permitan mostrar cómo y hacia donde dirigimos nuestro pensamiento a la hora de proponerlo:

Colocamos el punto de partida en el **Consigo mismo** porque – como ya lo hemos señalado – la curiosidad sobre uno mismo es lo que posibilita el imprescindible aprendizaje acerca de sí mismo. Algunas de las preguntas que pueden orientar esta búsqueda interior por parte del/la docente son por ejemplo: ¿Quién soy como docente? ¿Qué despierta en mí el deseo de enseñar? ¿Cómo impacta en mí la valoración que en esta institución se hace de la docencia en primer año?, etc. mientras que, con los alumnos, la tarea es convocarlos a pensar(se) y orientar sus procesos de búsqueda interior para que puedan responderse cuestiones tales como : ¿Quién soy yo como estudiante? ¿Qué concepto tengo de mí? ¿Qué condiciona esta autoimagen que me he construido? ¿Qué despierta en mí el deseo de aprender? ¿Cómo es mi compromiso con este nuevo proyecto de ser estudiante universitario?, etc.

Un segundo aspecto a considerar es el **vínculo construido con el conocimiento-saber**. En este orden, la indagación imprescindible del docente estará orientada por las preguntas: ¿Cuál es el vínculo que he construido con el conocimiento académico-científico? ¿Cuál es la relación que he construido con este saber específico que debo enseñar? y las que orientarán al alumno podrán ser: ¿Qué me pasa con esto que tengo que estudiar y aprender? De allí, como en otros casos, podrán derivarse otras que lleven a profundizar sus primeras respuestas y a descubrir entre otros, los condicionantes de esas relaciones.

La relación con la tarea es otro eje importante de indagación. Así el/la docente podrá preguntarse ¿Tengo claro el para qué de mi tarea? ¿Le encuentro sentido? ¿Y el qué?... ¿Y el cómo? Mientras que, complementariamente, al estudiante se lo acompañará para que interrogue sus modos de enfrentar la tarea; los niveles de conocimiento-desconocimiento que tiene acerca de las demandas de tiempo y de organización que requieren las tareas en la universidad; los criterios que emplea para evaluar las implicancias que tiene la realización de la tarea, etc.

La relación con los otros es otra faceta fundamental a la hora de (re) pensar las prácticas pedagógicas porque en esta relación, en gran medida, se juega la posibilidad de la transmisión. Desde el/la docente ¿qué lugar ocupan en mis prácticas los otros? ¿Cuánto siento que la condicionan/la facilitan? ¿Cuánto siento que los condiciono? Desde los **estudiantes**: ¿qué condiciona mi relación con los/as docentes? ¿Qué condiciona mi relación con mis pares? ¿Qué condiciona mi estar en la universidad? **De docentes y estudiantes**: ¿Qué valoración social se asigna a la carrera en esta institución? ¿Cómo ella condiciona/facilita mi estar allí?

Estas tres dimensiones de las prácticas pedagógicas no pueden ser analizadas sin transversalizarlas por el ámbito socio histórico situacional, el institucional y ese espacio-tiempo del aula donde las clases devienen. Es sabido que el espesor de cada encuentro con nuestros estudiantes está fuertemente condicionado pero no determinado por aquello que del contexto se vuelve texto. Un muy buen ejemplo de ello son los múltiples atravesamientos que hoy – a partir de la virtualidad emanada de una pandemia y cuya continuidad aún está decidida muy precariamente por las instituciones – las prácticas pedagógicas se ponen en debate y muy especialmente a las de primer año.

En este diálogo inicial sólo intentamos ofrecer reflexiones que nos convocan a **detenernos** para mirar de frente nuestras prácticas pedagógicas. Es necesario **parar el tiempo para acceder** a nuestras formas de ser, sentir, decir. Parar el tiempo para **acceder** a nuestras formas de pensarnos, de vivirnos y de estar en las clases. **Acceder a estas formas** para comprender su decisiva incidencia, cuando se trata de repensar caminos para hacer posible la habitabilidad universitaria...

Bibliografía

- ANTELO, Estanislao (1999) *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires, Santillana.
- BIBER, G (2008) Los nuevos estudiantes frente a los requerimientos académicos. Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas. UNRC
- BIXIO, Cecilia. (2010) *Maestros del Siglo XXI: el oficio de educar: homenaje a Paulo Freire*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- CECEÑA, Ana (2008). “De los saberes de la emancipación y de la dominación”. Buenos Aires, CLACSO Libros.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2010) Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En: Reinventar la profesión docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nro 68 (24,2).
- EZCURRA, Ana M. (2011) *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. UNGral Sarmiento.
- FIGUEROA, Paola y PASQUALINI; Valeria (2008) Tutorías de Pares: un lugar común que posibilita la experiencia de habitar la universidad como sujeto epistémico – político. Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas. UNRC
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FRIGERIO, Graciela (1998) Educar...ofrecer a las nuevas generaciones un futuro” en *Ensayos y Experiencias* Nro 22. *La escuela en contextos turbulentos*. Ediciones Novedades Educativas de México.

GAZQUEZ, María Gabriela (2011). Trabajo final del Posgrado Formación docente para la Enseñanza de la Comunicación Social en la Universidad. Fac. de Ciencias Humanas. UNSL.

SKLIAR Carlos (2011): "Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario" en Plumilla Educativa, ISSN-e1657-4672, Vol. 8, N°. 2.

VAN MANEN (2003). "El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica". Barcelona, Paidós.

**ESPERANZA Y DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES
PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA.
ESTRATEGIAS FORMATIVAS**

Rafael Omar Cura Schmidt
Universidad Tecnológica Nacional - Bahía Blanca

La Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe celebrada en Córdoba, Argentina, en 2018 reafirmó “el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña” (CRES, 2018).

Este horizonte de intervenciones del Estado, las Universidades, las Facultades, los docentes, el personal no docente y numerosos actores sociales es el marco en el que resulta esencial acompañar a los y las jóvenes de hoy como estudiantes en su tránsito en nuestras instituciones de educación superior en el ingreso, permanencia y egreso para realizarse plenamente como personas, profesionales y ciudadanos de nuestra Argentina y del mundo.

Las políticas educativas de inclusión en términos de garantizar el acceso a las instituciones de Educación Pública, están en desarrollo, pero, como señala Ezcurra (2019), si no se efectúan otras acciones que acompañan la situación social, se trata de una “masificación que incluye y desiguala”, debido a las grandes “desigualdades de capital cultural” que se observa en muchos y muchas estudiantes, y ello incide de modo directo e indirecto en la continuidad de estudios.

Desde hace décadas, Tinto viene aportando numerosos estudios y propuestas de estrategias para superar la situación de que la Universidad para numerosos estudiantes se simplemente una “puerta giratoria”, pues el sistema formativo no llega a promover su permanencia, y, al mismo tiempo, se considere que el responsable de ello son los mismos estudiantes con una “inculpación de la víctima” (Tinto, 2006; Bayrón, 2012).

En este sentido hay que subrayar el aporte constante que numerosos colegas vienen haciendo a las políticas de ingreso, donde el compromiso de nuestras instituciones y el rol docente se constituyen en variables centrales del “proceso formativo para la permanencia” de los y las estudiantes (Benvegnú, 2015; Vélez, 2010; Biber, 2005).

En línea con ello, y con la temática central del presente Encuentro Nacional de Ingreso Universitario, esta presentación busca destacar la importancia y la complementariedad de diversos aspectos de una “habitabilidad pedagógica incluyente” en los primeros años de las carreras universitarias, que se constituyen como variables educativas intervinientes para que los y las estudiantes desarrollen capacidades de participación protagónica y ello incida positivamente en sus trayectorias formativas iniciales.

Estos aspectos de la “habitabilidad incluyente” tienen su base en el desarrollo institucional y pedagógico, en términos de intervenciones, tanto de autoridades, como docentes y estudiantes, que el autor toma de referencia a partir de acciones y programas que ha conocido o en los que ha participado, en distintas entidades educativas, principalmente en la Universidad Tecnológica Nacional y en la Facultad Regional Bahía Blanca, donde se desempeña desde hace catorce años.

Estos aspectos de la “habitabilidad incluyente” son entendidos como variables no solamente a ser estudiadas y comprendidas, sino como instancias activas en las que resulta pertinente intervenir para lograr verdaderos procesos de continuidad por parte de los y las estudiantes de hoy en relación a su derecho no sólo al ingreso sino sobre todo a la permanencia y finalización de sus carreras formativas profesionales.

1. Nuestros y nuestras estudiantes de los primeros años universitarios

Resulta necesario y relevante tener una visión actual de la situación de los procesos formativos en el inicio de las carreras universitarias.

Según el último informe anual estadístico universitario argentino del año 2019 de la Secretaría de Políticas Universitarias (2020), que se aprecian en el Gráfico 1, el nivel de la Educación Secundaria argentina en 2018 posibilitó el egreso de 3.134.844 estudiantes, incluyendo todas las edades de graduación, jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, en 2019, las estadísticas registran la inscripción de 970.477 alumnos en todas las carreras de Educación Superior de nuestro país, representando el 30,96% de aquellos graduados. Este valor incluye a 471.827 ingresantes en Universidades públicas argentinas, es decir, el 15,05% del total de egresos de la Educación Secundaria, y 250.507 estudiantes en otras Instituciones de Educación Superior, que representan el 7,99%. La sumatoria de ambas modalidades de estudios superiores da un total de 722.334 alumnos, que representa el 74,43% de los nuevos inscriptos en Educación Superior, el resto corresponde a los servicios de gestión privada.

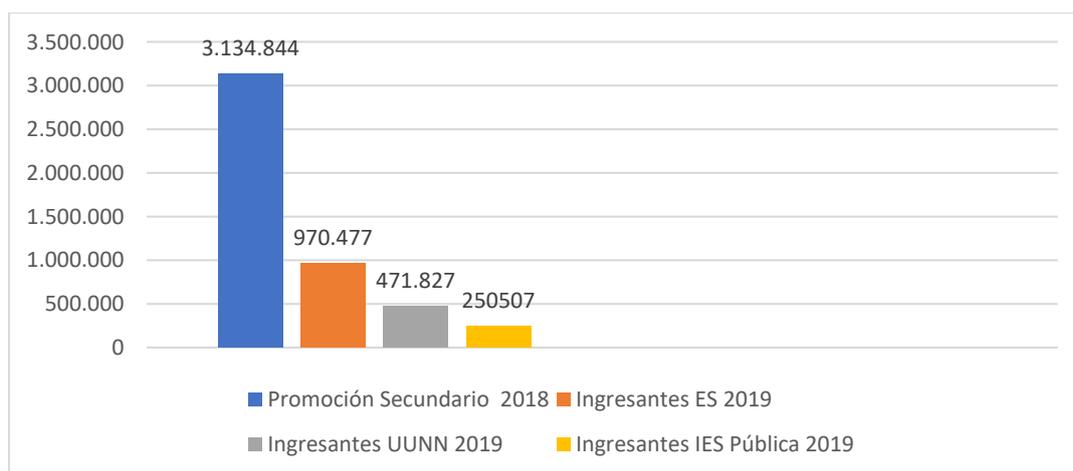


Gráfico 1. Graduados de Educación Secundaria (2018) e ingresantes en la Educación Superior argentina (2019). Fuente: SPU, Anuario de Estadísticas Universitarias 2019 (2020).

Al mismo tiempo, al efectuar un análisis general de la evolución de los y las estudiantes cursantes, inscriptos e inscriptas y egresados y egresadas en la última cohorte 2010 y 2019 de las universidades públicas argentinas, según los datos del Gráfico 2, se aprecia un aumento en las cifras en las tres situaciones mencionadas

Al respecto, se puede observar que en 2010 transitaban las Universidades Nacionales un total de 1.718.738 cursantes y en 2019 la cifra alcanzó a 2.187.292 de alumnos, que significa un 27,30% de aumento de la matrícula. Una alta evolución se aprecia respecto de los nuevos inscriptos, ya que en 2010 se registraron 415.301 estudiantes y en 2019 un total de 596.446 alumnos, es decir, un notable aumento del 43,60%. Respecto del egreso, en 2010 lo hicieron 99.431 graduados y en 2019, un total de 135.908 estudiantes, que representa un aumento del 36,70%.

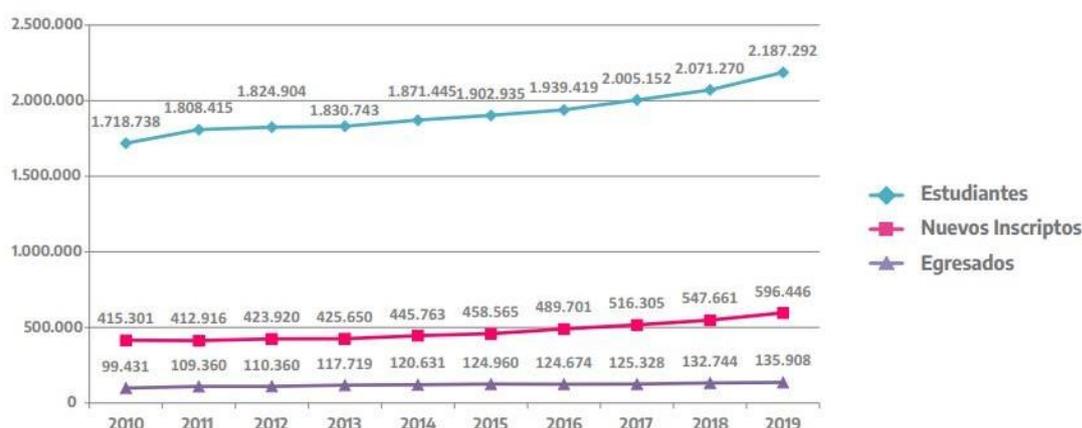


Gráfico 2. Evolución de la cantidad de estudiantes, nuevos/as inscriptos/as y egresados/as de universidades públicas argentinas (2010-2019). Fuente: SPU, Anuario de Estadísticas Universitarias 2019 (2020).

En el Gráfico 2 se aprecia la misma evolución de crecimiento, con el detalle anual. Allí, se evidencia que los ingresantes y estudiantes cursantes mantienen una situación de tendencia estable entre 2010 y 2013, pero a partir de 2014 comienza a observarse un incremento constante que se sostiene hasta 2019 con una proyección de continuidad.

Posiblemente pueda estimarse que allí intervinieron causas como el aumento de políticas educativas de ingreso universitario, con estrategias como becas y sistemas tutoriales institucionales, también apoyo a las trayectorias formativas, y también habría que considerar el impacto de otros factores, por ejemplo de tipo social y económico, que también inciden en el acceso y continuidad en los estudios superiores.

Además, la línea de crecimiento se aprecia entre los y las egresadas, posiblemente por los factores mencionados o similares, incluso, el destacado aumento de ingresantes (43,60%), tal vez fue un factor indirecto.

Otro análisis a considerar, es que en 2010 los y las estudiantes ingresantes representaban el 24,16% de los cursantes, y en 2019 aumentaron al 27,26%; en una década aumentó la matrícula global de inscripción el 3,10%. Respecto de los datos sobre graduados en la cohorte, se aprecia que, en 2010 el porcentaje fue del 5,78% sobre el total de cursantes y en 2019, asciende al 6,21%, con un aumento del 0,43%, tal como se aprecia, también en la línea gris del Gráfico 2.

Por último, generalmente, se estima que los y las estudiantes necesitan, en promedio, entre 7 y 9 años para alcanzar su graduación. De allí que, tomando los datos de egreso de 2019 y referenciándolo con los ingresantes de 8 años antes (2011), la cifra resultante es el 32,91%. Este ítem es retomado seguidamente, al analizarse con más detalle los procesos de los primeros años de estudios universitarios.

En relación a los y las estudiantes de Educación Superior pública en Argentina, tal como se señaló al analizar el Gráfico 1, ello representa el 74,43% del total de los cursantes y su composición puede apreciarse en el Gráfico 3.

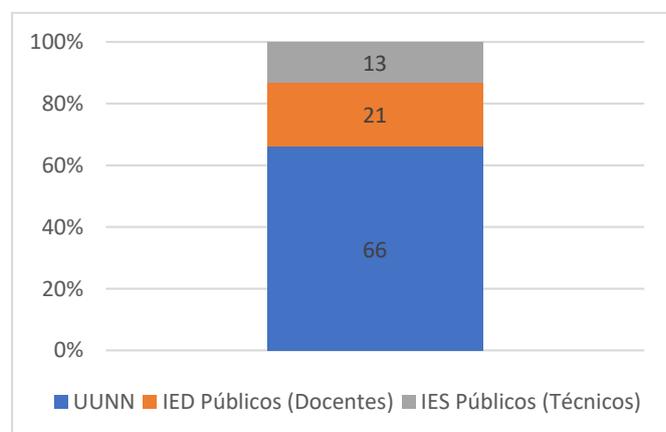


Gráfico 3. Estudiantes inscriptos en Universidades Nacionales e Institutos de Educación Superior públicos (2019) (%) Fuente: SPU, Anuario de Estadísticas Universitarias 2019 (2020).

Como puede apreciarse, el 66% de los estudiantes de Educación Superior pública corresponde a las Universidades Nacionales y el 34% a los servicios de Instituciones de Educación Superior provinciales, con un 21% de carreras docentes y el 13% a carreras técnicas. Es de destacar la función académica y social que cumplen ambos tipos de instituciones y la complementariedad necesaria en la formación de profesionales.

La trayectoria en los primeros años de la Educación Superior tiende a ser compleja y “el oficio del estudiante universitario (o superior)”, en términos de Coulón (1991) atraviesa diversas situaciones y procesos que posibilitan constituirse en estudiante nativo, fruto de aprendizajes personales y conjuntos notables. Este fenómeno es común, pero en algunas áreas de formación profesional presenta más dificultades.

Las carreras tecnológicas como las ingenierías, arquitectura, sistemas, agrimensura, que ocupan alrededor del 24% de los servicios educativos universitarios, junto a las carreras de Ciencias Básicas, que son el 4%, evidencian diversas situaciones complejas en los cursados de sus estudiantes. Se presentan algunos datos de referencia al respecto, en base a los estudios de los Proyectos de Investigación y Desarrollo interfacultad “Formación Inicial en Ingenierías y carreras Tecnológicas” (PID FIIT I y II – IFN3392 e IFN7736) de las Facultades Regionales de Avellaneda -FRA-, Bahía Blanca -FRBB-, Chubut -FRCH- y Trenque Lauquen -FRTL- de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) (2016-2019; 2020-2023).

El Gráfico 4 evidencia el comportamiento de la población de los y las estudiantes y las asignaturas del primer año en UTN FRBB siguiendo los estudios de los PID FIIT mencionados, en las cohortes 2010-2022, donde se sigue interviniendo para su mejora.

En la mayoría de las comisiones estudiadas de las distintas asignaturas de primer año, sobre un 100% de estudiantes inscriptos, quienes cursan, es decir quienes realmente son alumnos habituales es, en promedio, el 89%. Es decir, frente a la primera instancia de Trabajo aplicado, evaluación o Examen parcial, el 11% de los estudiantes no comenzaron los estudios o ya no se encuentra. En algunos casos la cifra es menor y en otros es mayor. Luego del cursado, al finalizar las instancias de aprendizaje, las asignaturas que alcanzan mayor promedio de estudiantes regulares, como Ingeniería y Sociedad, tienen como promedio, el 70% de los ingresantes, es decir, el 77% de los cursantes. Hay materias, como Química General, Sistemas de Representación, Fundamentos de Informática e Ingeniería Civil/Mecánica I, que alcanzan a tener, en promedio un 51% de estudiantes regulares sobre el total de los ingresantes, es decir, el 57% sobre los verdaderos cursantes. Y las asignaturas que presentan más dificultades, como Análisis Matemático I, Álgebra y Física I, en promedio evidencian un 25% de estudiantes regulares sobre el total de los inscriptos, es decir entre el 28 y 30% sobre los realmente que cursan estas materias.

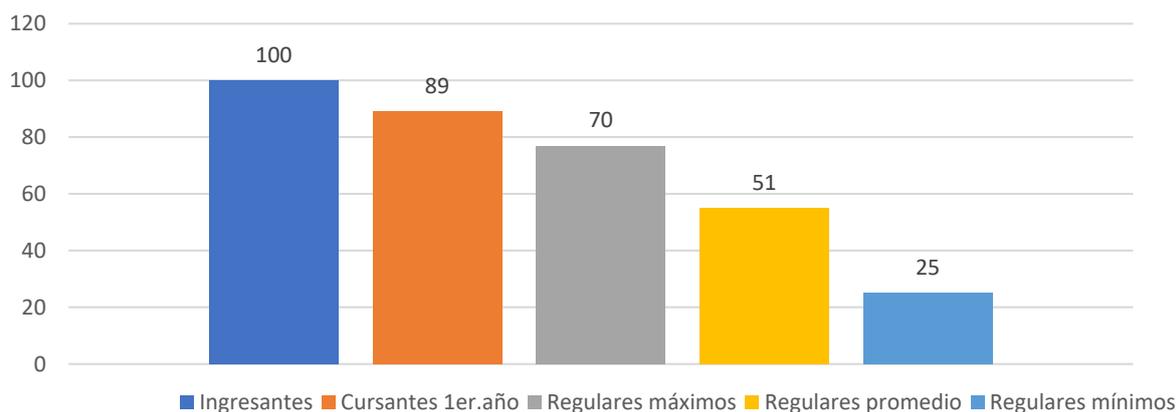


Gráfico 4. Estudiantes ingresantes, cursantes y niveles de regulares según asignaturas (UTN FRBB 2010-2022). (%) Fuente: PID FIIT I y II.

Estos datos fueron similares a las comisiones estudiadas en las otras Facultades Regionales integrantes del PID FIIT I y II, y también de otras unidades académicas del primer año de carreras tecnológicas en nuestro país. En algunos estudios se observaron datos más preocupantes y en otros con mayor nivel de regularidad.

El Gráfico 5. evidencia la situación de las asignaturas de menor nivel de regularidad en el período 2020, que, en el caso de las carreras tecnológicas suele corresponder a las materias del área de Ciencias Exactas y Naturales. Como se aprecia, las cifras sobre inscriptos son muy cercanas, especialmente entre Análisis Matemático I (AMI) y Álgebra y Geometría Analítica (AGA), pues se dictan solamente en el primer cuatrimestre y son paralelas. Física I (FI) corresponde al segundo cuatrimestre, y evidencia una cifra menor. En este caso, inscriptos son ingresantes y recursantes en conjunto.

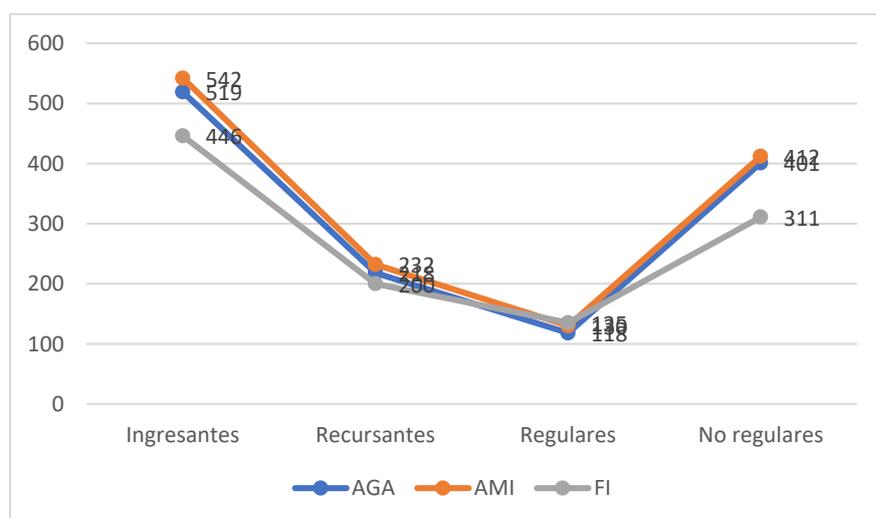


Gráfico 5. Situación de asignaturas con menor cantidad de estudiantes regulares (Análisis Matemático I –AMI-, Álgebra y Geometría Analítica –AGA- y Física I –FI) (UTN FRBB, 2020). Fuente: EIAA UTN FRBB.

Luego de apreciar la cercanía de las cifras de los inscriptos, en este Gráfico se puede evidenciar que aproximadamente el 45% de los estudiantes que cursan estas asignaturas son recursantes de los años 2019 y 2018, llamando la atención el similar comportamiento de las tres materias. En consecuencia, los verdaderamente estudiantes nuevos son, aproximadamente, el 55% de los inscriptos en 2020.

Posteriormente, se evidencia que los estudiantes regulares, presentan una situación muy cercana en las cifras en estas asignaturas, donde AMI cuenta con el 25,46%, AGA el 22,73% y FI el 30,26%. De allí, que anteriormente se señale el promedio del 25% sobre inscriptos y 28% sobre cursantes. Al estudiarse la composición de AMI y AGA, se aprecia que el porcentaje de regulares es proporcional a las cantidades de ingresantes y recursantes, apreciando que éstos últimos no son la mayoría, sino que aproximadamente el 45% recursa por tercera vez, el resto serán recursantes que ingresaron ese año.

Por otra parte, el Gráfico 6. presenta la evolución entre los inscriptos entre primero y segundo año de estas asignaturas de Ciencias Exactas y Naturales, donde, además de las mencionadas, se agregan Análisis Matemático II (AMII) y Física II (FII), del segundo nivel de las carreras de Ingeniería. Allí, se evidencia lo que ocurre con las poblaciones entre 2020 y 2021.

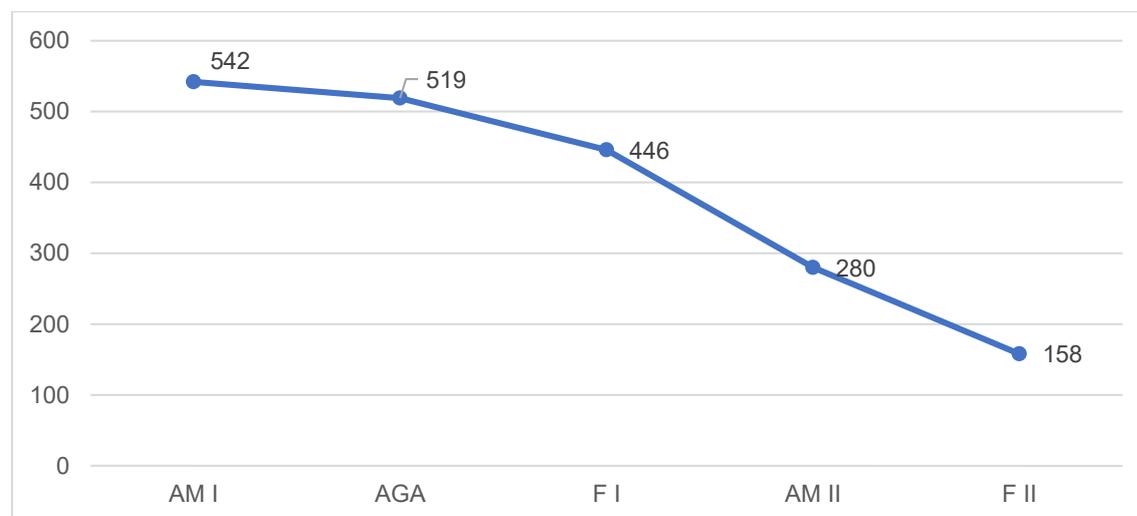


Gráfico 6. Evolución de los estudiantes inscriptos en las asignaturas Análisis Matemático I –AMI-, Álgebra y Geometría Analítica –AGA-, Física I –FI-, Análisis Matemático II –AMII-, Física II –FII- (UTN FRBB, 2020-2021). Fuente: EIAA UTN FRBB.

AMI cuenta con la inscripción mayor, al inicio de 2020 y AGA es similar con apenas unas diferencias, en el primer cuatrimestre del año. FI, se dicta en el segundo semestre y cuenta con el 81,68% respecto de la cifra inicial de AMI, es decir, más del 18% no inicia dicho cursado, en parte, porque recursan AMI y AGA, tal las cifras que se vieron en el gráfico anterior.

Al iniciar el segundo nivel de la carrera, AMII cuenta con 280 inscriptos, que representan el 51,66% de los que estaban inscriptos en AMI en 2020, y en el segundo cuatrimestre, al inscribirse en FII, se cuenta con 158 estudiantes, correspondiendo al 29,15% de los inscriptos a inicios de 2020.

Los datos señalados, basados en fuentes institucionales y en procesamientos propios de los PID FIIT I y II, buscan evidenciar aportes de estos estudios cuantitativos, a través de los cuales se aprecian tendencias sobre el tránsito de una gran cantidad de estudiantes en las carreras tecnológicas. Otros estudios cualitativos, sobre “factores pedagógicos” que ayudan o dificultan en cursado brindan otros aportes (Cura 2021, 2022). Ciertamente hay que trabajar con todos y todas las estudiantes y los docentes, particularmente con los alumnos recursantes y con las asignaturas que resultan más complejas para nuestros y nuestras jóvenes.

2. Estrategias para desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan una habitabilidad continua universitaria.

En respuesta a los desafíos planteados en el punto anterior respecto de las situaciones que atraviesan los y las estudiantes y docentes en los primeros años en las carreras de Educación Superior se propone, destacar la confianza en las capacidades y posibilidades que cuenta el sistema formador y sus actores para generar mejores procesos formativos.

Esta propuesta de confianza implica atender y revitalizar el rol y las funciones de los programas, proyectos y sujetos que intervienen para lograr las mejores metas respecto de la continuidad y permanencia de los y las estudiantes en el sistema formador, a fin de alcanzar sus metas de realización y graduación académica. Al respecto, seguidamente se propondrán diversas estrategias para favorecer dicho desarrollo que tienen como centralidad a los y las alumnos y profesores.

Antes de plantear las mismas, hay una condición básica que resulta esencial y que es señalada desde hace tiempo por autores como Tinto (Bayrón, 2012), Ezcurra (2019), Fernández de Morgado (2009) y Canales y de los Ríos (2007), entre tantos y tantas. Se trata del conjunto de factores que inciden directa e indirectamente sobre el ingreso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes universitarios. Al respecto, Canales y de los Ríos analizan los procesos de deserción voluntaria u obligatoria y de carácter temporal o permanente y al referirse a las causas sostienen que “las investigaciones muestran que no es posible atribuir la deserción a una sola sino, más bien, a una multiplicidad de factores” (2007). Entre los mismos se encuentran “factores personales, culturales, sociales y económicos de los alumnos y sus familias, y, por otro, factores académicos e institucionales. Parece no existir consenso respecto de si las causas individuales, sociales o académicas son las más determinantes a la hora de explicar la deserción.” También señalan que varios autores destacan “la relevancia de los factores

motivacionales en el proceso de deserción, especialmente la deserción de carácter voluntario. Señala que existe una importante asociación entre la motivación del estudiante y sus rendimientos académicos. Las variables que incidirían en la motivación del alumnado serían el sentido que el alumno asigna a las tareas académicas, la relevancia de los estudios en relación con sus metas futuras, el desafío académico de la carrera, entre otros aspectos” (Canales; de los Ríos, 2007).

Consultadas dos comisiones de estudiantes de Ingeniería y Sociedad de UTN FRBB al inicio de 2022 sobre los aspectos institucionales que más les ayudaban a cursar y aprender señalaron las siguientes opciones:

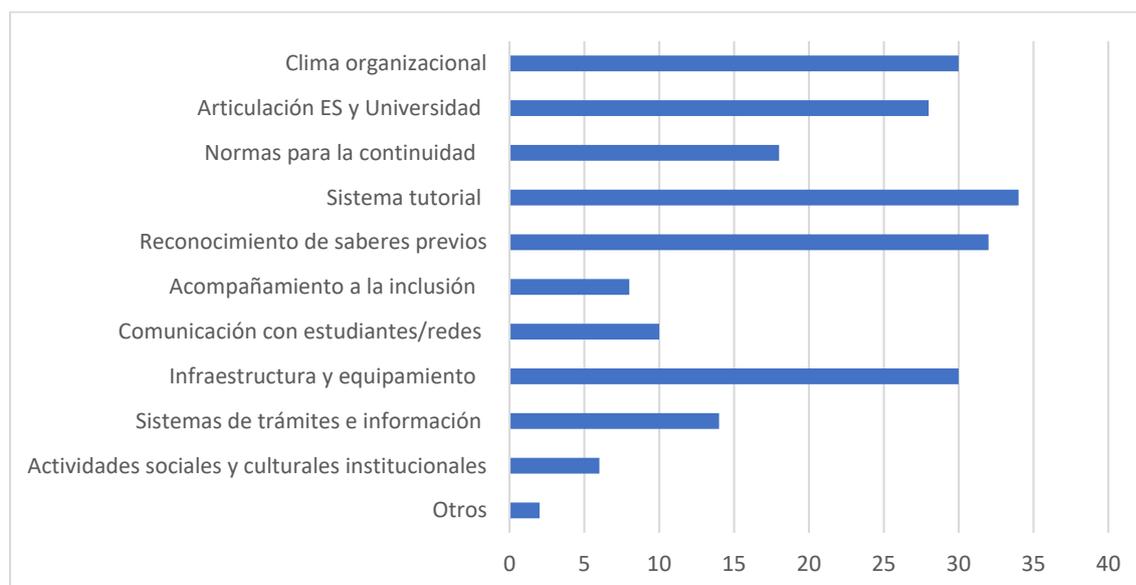


Gráfico 7. Aspectos institucionales que más les ayuda a los y las estudiantes para su cursado en UTN FRBB (Comisiones 13 y 14, Ingeniería y Sociedad, 2022). Fuente: PID FIIT II.

Es de destacar cómo los factores institucionales son valorados por los y las alumnas, en especial, el acompañamiento tutorial de los docentes y tutores estudiantes, el reconocimiento de los saberes ya apropiados, el clima cotidiano de la Facultad, el contar con adecuada infraestructura y equipamiento y la articulación entre educación secundaria y universidad.

En síntesis, es de destacar el valor otorgado a los factores contextuales, institucionales, académicos y personales, los que resultan centrales, específicos, complementarios y reclaman su permanente atención por parte de todos los actores del sistema.

El contexto social actúa como un factor con numerosos aspectos que promueve el ascenso social y el avance en el logro de nuevas metas personales y familiares o como gran limitante y es propio de los estudios sociológicos. Los factores institucionales hacen referencia a los programas y proyectos que acompañan el tránsito de los y las estudiantes e influyen de modo directo en los ambientes que transitan y participan junto a todos los actores y sectores institucionales. Las

variables personales también son muy relevantes en el desarrollo del proceso formativo, porque refieren a convicciones y vivencias propias, que son determinantes y sumamente complejas para acompañar, pero muy necesarias, desde el orden psicológico y de la orientación.

Pero los factores que más se vinculan a los procesos formativos son los pedagógicos y con ellos, se desea presentar estrategias para su adecuado desarrollo con centralidad en el protagonismo de los y las estudiantes.



Grafico 8. Aspectos articulados del proceso formativo para la habitabilidad continua. Fuente: elaboración propia.

En el Gráfico 8 se aprecia la propuesta de acciones y estrategias pedagógicas conjuntas que tienen como protagonistas a los y las estudiantes y a los y las docentes. Estos dos perfiles requieren del desarrollo de las siguientes estrategias pedagógicas.

a) Habitar la presencialidad

Consultados en 2022 el Director Decano del Departamento-Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Dr. Raúl Menghini, y la Secretaria Académica del Rectorado, Ing. Diana Sánchez, llamativamente, ambos destacaron el valor de acompañar el encuentro institucional entre estudiantes y docentes, luego de la pandemia, otorgar tiempo a conocer la institución, estar en sus espacios y aprender en sus aulas físicas y en sus pasillos de intercambios.

Asimismo, destacaron, siguiendo a Ezcurra (2019), la relevancia de “conocer y trabajar con los y las estudiantes reales”, no los esperados ni los deseables o

supuestos, sino con las condiciones que traen realmente, especialmente con sus fortalezas y dificultades luego de la virtualización por Covid-19.

b) Desarrollar enfoques de aprendizaje protagónicos

Se aspira a promover el desarrollo de alumnos y alumnas que sean protagonistas de sus aprendizajes y de su tránsito en la comunidad universitaria, no sólo de la dimensión académica, sino paulatinamente, de instancias sociales, deportivas, artísticas, comunitarias; que desarrollen capacidades genéricas propias del Perfil de Egreso de cada carrera y hábitos formativos fundamentales; que comprendan el valor no sólo de aprender, sino también de integrar y aplicar los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales; que sean críticos y reflexivos de distintas instancias institucionales; que promuevan la inclusión de todos y todas con sus actitudes; progresivamente se vuelvan sujetos más autónomos, con capacidad propia para aprender y para desenvolverse y que estén interesados en desarrollar proyectos vinculados con su propia carrera profesional e innovar en dicho proceso (Cura, 2021).

Se promueve enriquecer el proceso formativo socioconstructivo (Baquero, 2001) y del aprendizaje comprensivo (Pogre, 2014) con procesos que tengan como centralidad a los y las estudiantes, concebidos como verdaderos sujetos participativos de la apropiación de sus saberes y del desarrollo de competencias (Cukierman, 2018). La centralidad no es del curriculum ni de los cronogramas, sino de los y las estudiantes y los docentes se constituyen en verdaderos artesanos de dicho proceso (Alliaud, 2017). Es de destacar los aportes de Fullan (2018) y las Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo (NPDL) que se están desarrollando en todos los niveles educativos, con el desarrollo de problemas, proyectos y trabajos de aplicación de saberes, posibilitando niveles más intensos de aprendizaje. Por último, las pedagogías emergentes de aprendizaje remoto o híbrido (PE) y los Entornos Integrados de Aprendizaje (EIA) aportan nuevas instancias personales y colectivas de enseñanza y aprendizaje que dinamizan los nuevos saberes y capacidades a desarrollar en los y las alumnas (Maggio, 2021).

c) Formadores y artesanos educativos en los primeros años

En cuanto al perfil de docentes, se aspira a que asuman su rol de formadores, no solamente de enseñantes disciplinares, sino educadores de sujetos en numerosas capacidades, de allí el valor de su tarea pedagógica; que sean organizadores de los procesos formativos, no tanto sujetos que demuestran su conocimiento disciplinar sino que se focalizan en establecer los Resultados de Aprendizaje (RA) esperados y generar los procesos para que los y las estudiantes descubran y logren dichas metas; que también sean verdaderos organizadores de los procesos evaluativos y acreditadores de niveles de logros; que generen verdaderos procesos comunicacionales para favorecer la habitabilidad y los aprendizajes.

Se trata de incorporar en su rol docente la faceta de tutor y de acompañamiento concreto a las distintas situaciones de los y las estudiantes vivencian como aprendientes en el espacio curricular de la asignatura.

d) Reconocer trayectorias, atención a recursantes y estudiantes con dificultades e inclusión

Resulta central que los y las estudiantes con sus condiciones y competencias previas ocupen un lugar de relevancia y sean reconocidos los mismos en las distintas asignaturas y niveles de las carreras. La sanción del Reconocimiento de Trayectorias Formativas (RTF) en varias universidades viene desarrollándose, teniendo en cuenta el derecho de los y las estudiantes a ello.

Asimismo, tal lo que se analizó en el primer apartado de este trabajo sobre los y las recursantes, esta población tiende a ser numerosa y ocupa un lugar central en los primeros años, de allí, que es de suma relevancia efectuar estrategias diferenciadas a partir de sus recorridos formativos realizados para que, merced a las diferencias con los recientemente ingresados, puedan avanzar de mejor modo hacia sus metas formativas.

Otra población destacada son los y las estudiantes que presentan diversas dificultades. Amieva (2016) y Alcoba, et al., (2016), entre otros, cuentan con numerosas producciones, al respecto, y resulta necesario generar procesos focalizados y programados para acompañarlos y acompañarlas, ya que, muchos y muchas docentes tienden a focalizarse en el desarrollo del curriculum y concentrar su atención en los y las alumnas que responden según el cronograma propuesto. Pero hay estudiantes que requieren otro tiempo, necesitan de otros acompañamiento y atenciones, que también hay que atender.

Otro aspecto sumamente relevante desde los primeros años resulta generar instancias permanentes de inclusión formativa en las asignaturas para acompañar a todos y todas las estudiantes en las diversas situaciones de vida, discapacidad, género y percepciones personales. Paulatinamente se evidencia mayor presencia de personas con alguna discapacidad que comienzan los estudios universitarios. En una reciente encuesta a docentes de UTN FRBB (2022), el 18% señaló que tuvieron estudiantes bajo esta situación.

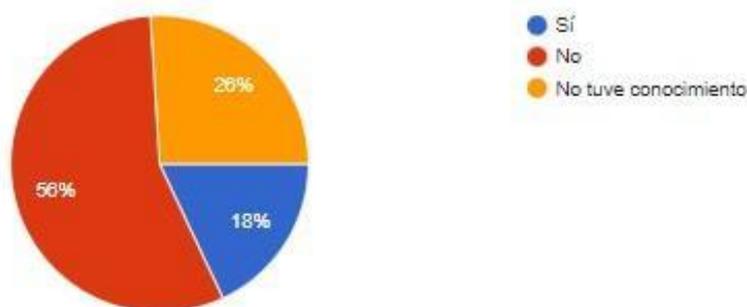


Gráfico 9. Docentes de primeros años que tuvieron estudiantes con alguna discapacidad en últimos años. Fuente: encuesta propia, marzo 2022.

e) Vincular desde primeros años con el Perfil de Egreso desde la formación basada en desempeños

El modelo formativo orientado al desarrollo y logro de desempeños trae un interesante aporte vinculado con que los y las estudiantes conozcan desde el inicio, junto a los criterios de evaluación, las metas de llegada de sus procesos formativos. Autores como Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile (2010), entre otros, orientan el diseño de las secuencias didácticas en esta línea ya que alumnos y docentes orientan su desempeño en función de los Resultados de Aprendizaje (RA) esperados y del manejo pertinente de las estrategias y recursos pedagógicos, a partir del protagonismo y la centralidad de los aprendientes. Dichos RA incluyen varios niveles de logro, incluyendo el insatisfactorio.

Autores como Mastache (2018), vienen señalando la importancia del desarrollo de procesos formativos en las carreras profesionales donde las competencias y los desempeños ocupen un lugar destacado porque permiten dialogar entre los aprendizajes y el futuro ejercicio profesional. Kowalski et al. (2016), por su parte, aporta un diseño instruccional con instancias conceptuales y operativas para orientar las actividades formativas en esta línea. Estas orientaciones permiten una mayor orientación de las tareas hacia el Perfil de Egreso en cada carrera, constituyéndose en un factor motivador de notable incidencia.

Seguidamente se presenta el ejemplo de un RA de la asignatura Química General (UTN FRTL) de un integrante del PID FIIT II con el detalle de sus componentes, incluyendo una rúbrica de evaluación, planteada desde el inicio a los y las estudiantes

UTN – FRTL – DMB – II – QUÍMICA GENERAL – PLANIFICACIÓN POR RA 2020

RA 2:
UTILIZA LA ESTRUCTURA ATÓMICA DE LOS ELEMENTOS PARA PREDECIR LAS UNIONES QUÍMICAS QUE OCURREN EN UNA MOLECULA OBSERVANDO EL COMPORTAMIENTO MACROSCÓPICO DE COMPUESTOS CARACTERÍSTICOS.

Tiempo estimado en clases: 6 clases teórico-práctica (TP) y 2 clase de formación experimental (FE)

SABERES:

SC: **Estructura atómica:** modelo atómico. Tabla periódica (TP). Clasificación de los elementos. Propiedades periódicas: radio atómico (RA), radio iónico (RI), potencial de ionización (PI), afinidad electrónica (AE). Electronegatividad (EN). **Configuración electrónica (CE).** Configuración electrónica externa. (CEE). Orbitales atómicos (OA). Teoría del electrón de valencia (TEV). Orbitales moleculares (OM). Teoría del orbital molecular (TOM). **Uniones químicas.** Enlace iónico. Enlace covalente: simple, doble, triple, dativo. Momento dipolar. Unión puente hidrogeno (UPH). Unión metálica (UM). Conductores, semiconductores, aislantes (C/S/A). **Reacciones químicas.** Estequiometría: escritura y balanceo de ecuaciones químicas. Pareza de un reactivo. Reactivo limitante. Rendimiento de reacción. SH: cognitivos: prestar atención, tomar apuntes, responder preguntas. Cognitivo-motrices: elaboración de diagramas, desarrollo de técnicas Algorítmicos: resolución de ejercicios. SS: Valores: compromiso con la propia formación académica. Actitudes: responsabilidad frente a la tarea; desarrollo de las consignas.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

- Lección magistral participativa. Docente: expone. Alumno: atiende y toma apuntes.
- Resolución de ejercicios. Alumno: resuelve ejercicios aplicando lo explicado en la actividad anterior. Docente: atiende consultas y guía la resolución de los ejercicios.
- Preguntas exploratorias. Alumno: elabora respuestas. Docente: guía la actividad.
- Clases de formación experimental (laboratorios). Alumno: aplica en forma experimental los saberes desarrollados durante las clases previas. Docente: guía la actividad.

TIEMPO:

Estimación de Tiempo de trabajo del Estudiante:

CLASE	HP (TP)	HP (FE)	HNP (TP)	HNP (FE)
1	2,10	--	2,10	--
2	2,10	--	2,10	--
3	4,20	--	4,20	--
4	--	3,00	--	6,00
TOTAL		11,40		14,40

Resultado de Aprendizaje 2	Mediación Pedagógica	Tiempo	Saberes
UTILIZA LA ESTRUCTURA ATÓMICA DE LOS ELEMENTOS PARA PREDECIR LAS UNIONES QUÍMICAS QUE OCURREN EN UNA MOLECULA OBSERVANDO EL COMPORTAMIENTO MACROSCÓPICO DE COMPUESTOS CARACTERÍSTICOS.	Clase 1 (1 clase TP)	Actividad 1.1 Lección magistral participativa 16 y 23/04	HP: 1,00 HNP: 1,00 SC: Estructura atómica. Tabla y propiedades periódicas. Características de los elementos. SH: cognitivos (prestar atención, tomar apuntes) SS: valores: disposición a la escucha atenta
		Actividad 1.2 Resolución de problemas/ejercicios 16 y 23/04	HP: 1,10 HNP: 1,10 SC: los desarrollados en la actividad 1.1 SH: Algorítmicos: resolución de ejercicios del tipo preguntas y diagramas. SS: Actitudes: responsabilidad frente a la tarea: desarrollo de las consignas.
	Clase 2 (1 clase TP)	Actividad 2.1 Lección magistral participativa 30/04	HP: 0,50 HNP: 0,50 SC: Configuración electrónica. SH: cognitivos (prestar atención, tomar apuntes) SS: valores: disposición a la escucha atenta
		Actividad 2.2 Resolución de problemas/ejercicios 30/04	HP: 1,20 HNP: 1,20 SC: los desarrollados en la actividad 2.1 SH: Algorítmicos: resolución de ejercicios del tipo preguntas y diagramas. SS: Actitudes: responsabilidad frente a la tarea: desarrollo de las consignas.
	Clase 3 (2 clases TP)	Actividad 3.1 Lección magistral participativa 14 y 21/05	HP: 1,00 HNP: 1,00 SC: Reacciones químicas. Uniones químicas. SH: cognitivos (prestar atención, tomar apuntes) SS: valores: disposición a la escucha atenta
		Actividad 3.2 Resolución de problemas/ejercicios 14 y 21/05	HP: 3,20 HNP: 3,20 SC: los desarrollados en la actividad 3.1 SH: Algorítmicos: resolución de ejercicios del tipo preguntas y diagramas. SS: Actitudes: responsabilidad frente a la tarea: desarrollo de las consignas.
	Clase 4 (2 clases de FE)	Actividad 4.1 Formación Experimental: LABORATORIO 4: COMPUESTOS 27/05 y 03/06	HP: 3,00 HNP: 6,00 SC: caracterización de los compuestos químicos según sus propiedades macroscópicas (actividades 1.1, 2.1 y 3.1) SH: Cognitivos-motrices: realizar técnica de laboratorio SS: Valores: respeto. Actitudes: responsabilidad, trabajo en equipo

RUBRICA DE EVALUACION:

CRITERIO DE EVALUACION 1: DESCRIBE LOS GRUPOS DE ELEMENTOS SEGÚN SUS PROPIEDADES PERIÓDICAS.

CRITERIO DE EVALUACION 2: RECONOCE LAS UNIONES QUÍMICAS ENTRE ELEMENTOS SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS.

CRITERIO DE EVALUACION 3: CLASIFICA LOS COMPUESTOS SEGÚN SUS PROPIEDADES MACROSCÓPICAS.

CRITERIO DE EVALUACION 4: REALIZA CALCULOS ESTEQUIOMÉTRICOS A PARTIR DE REACCIONES QUÍMICAS PROPUESTAS.

	PRINCIPIANTE	BÁSICO	AUTÓNOMO	AVANZADO
DESCRIBE	Describe con dificultad algunos grupos de elementos de la tabla periódica (TP).	Describe satisfactoriamente los grupos de elementos de la TP.	Describe correctamente todos los grupos de elementos de la TP.	Describe correctamente los grupos de la TP y relaciona con el comportamiento químico esperado.
RECONOCE	No reconoce las uniones químicas (UQ) en compuestos de una lista dada, según sus características.	Reconoce con ayuda las UQ en compuestos de una lista dada, según sus características.	Reconoce correctamente las UQ en compuestos de una lista dada, según sus características.	Reconoce correctamente las UQ en compuestos y propone nuevos ejemplos.
CLASIFICA	Tiene dificultad para clasificar los compuestos según sus propiedades macroscópicas.	Clasifica, con ayuda, los compuestos según sus propiedades macroscópicas.	Clasifica correctamente los compuestos según sus propiedades macroscópicas.	Clasifica correctamente los compuestos según sus propiedades macroscópicas y analiza reacciones químicas entre ellos.
RESUELVE	Tiene dificultad para obtener la estequiometría de la reacción y poder resolver los cálculos pertinentes.	Obtiene la estequiometría de la reacción pero no puede resolver los cálculos pertinentes.	Resuelve correctamente los cálculos pertinentes.	Resuelve correctamente los cálculos pertinentes y propone nuevas situaciones variando los componentes de las reacciones propuestas.

Sombreado en celeste, los criterios obligatorios.

	PRINCIPIANTE 2 p	BÁSICO 4 p	AUTÓNOMO 6 p	AVANZADO 10 p
DESCRIBE {20% - 0,20 p}	0,40	0,80	1,20	2,00
RECONOCE {20% - 0,20 p}	0,40	0,80	1,20	2,00
CLASIFICA {30% - 0,30 p}	0,60	1,20	1,80	3,00
RESUELVE {30% - 0,30 p}	0,60	1,20	1,80	3,00
100% - 1,00 p	2,00	4,00	6,00	10,00
Puntaje mínimo requerido: 5,60				

Gráfico 10. Secuencia didáctica de un resultado de desempeño en asignatura Química General.
Fuente: PID FIIT II.

f) Desarrollar competencias genéricas y hábitos de estudio en el cursado

Junto al aprendizaje de los saberes disciplinares en cada espacio curricular, resulta necesario promover el desarrollo y acrecentamiento de capacidades básicas de tipo cognitivo, metacognitivo, procedimental y tecnológico, actitudinal, ético comunicacional y social que permiten la formación integral de los y las profesionales próximos.

Los nuevos diseños curriculares de las carreras de Ingeniería en todo el país cuentan con Competencias Genéricas de tipo tecnológicas y sociales, políticas y actitudinales. Entre las segundas, se destacan:

- Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo.
- Comunicarse con efectividad.
- Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global.
- Aprender en forma continua y autónoma.
- Actuar con espíritu emprendedor.

Otras competencias transversales a desarrollar desde los primeros años:

- Capacidades de lectura, comprensión, expresión oral y escrita, vinculadas con elaboración de informes, ensayo, investigaciones, exposiciones, citas y presentaciones.
- Capacidades vinculadas con operaciones abstractas de tipo lógico-formal: análisis, síntesis, especificación, generalización, etc.
- Capacidades metacognitivas y de aprender de modo continuo: reflexión sobre los propios procesos, resolución de problemas operativos.
- Capacidades prácticas en base a las nuevas tecnologías interactivas y de trabajo
- Capacidades de convivencia, intercambio, tolerancia, interacción, especialmente de lo diferente.
- Capacidades para el trabajo en equipo y de tipo ético-normativas.

Para el desarrollo de estas capacidades resulta principal plantear escenarios de análisis y de desempeño de los y las estudiantes. Se presenta un ejercicio de la asignatura Ingeniería y Sociedad (UTN FRBB), de primer año de las carreras de Ingeniería, en relación al desarrollo de capacidades de tipo ético profesional.

Ejemplo de actividad formativa: Aval profesional de un Proyecto

Un proyecto de un parque eólico se establecerá en cercanías de su ciudad. La empresa responsable de la ejecución del mismo es de tipo internacional y cuenta con profesionales extranjeros, los cuales no están matriculados en el Colegio profesional del sitio de emplazamiento del proyecto. Lo convocan a Ud. como ingeniero matriculado para que presente su aval profesional dado que es el único requisito faltante para la aprobación de la obra ante la autoridad de contralor. Como condición a que Ud. acceda a validar este proyecto, le ofrecen una contraprestación además de asegurarle que la ejecución del mismo estará siendo supervisada continuamente por personal idóneo y de la más alta calidad profesional. Ud. Se encuentra desocupado en ese momento, y sabe que los vínculos con una empresa de renombre internacional, puede aumentar sus posibilidades de crecimiento profesional.

Tareas: Identifique los actores intervinientes en este caso, describa las diferentes decisiones que cada uno de ellos puede tomar y analice cuáles dilemas éticos se enfrenta, teniendo en cuenta el Código de Ética para las profesiones de Ingeniería, Agrimensura y Arquitectura.

La evaluación de los hábitos de estudio que emplean los y las estudiantes permite conocer el nivel de los mismos e intervenir para promover su desarrollo. Los y las alumnas de Ingeniería y Sociedad (UTN FRBB) de dos comisiones del primer semestre 2022 valoraron del siguiente modo los hábitos empleados:

8.6. ¿Qué hábitos de estudios tenés? (indicar al menos tres opciones que te identifiquen)

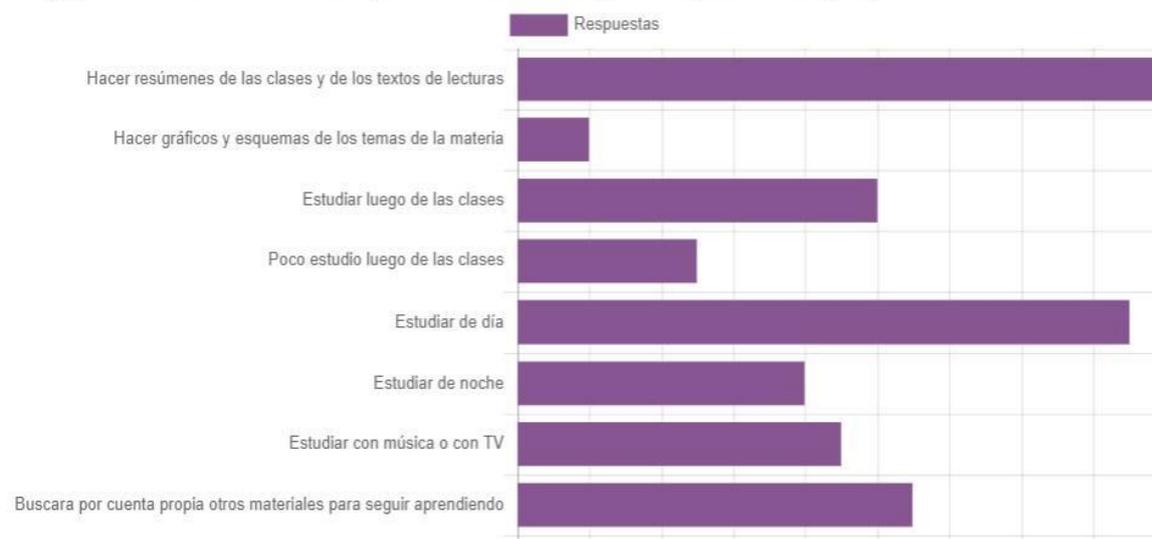


Gráfico 11. Hábitos de estudio de los y las estudiantes (Ingeniería y Sociedad, UTN FRBB, 2022). Fuente: PID FIIT II.

g) Estrategias didácticas activas que integren saberes y con modalidades híbridas

Las actividades formativas ocupan un lugar central en todo proceso formativo, especialmente en los primeros años universitarios. Se suele otorgar un valor relativo a ello, y hoy se cuenta con innumerables herramientas que posibilitan generar estrategias didácticas sumamente dinámicas y enriquecedoras donde la

virtualidad se vuelve instancia de formación cotidiano y con numerosas herramientas que permiten otros formatos de aprendizaje y de evaluación.

Al respecto, Maggio cuestiona los modelos actuales que no responden a la realidad cultural, cuando afirma: “Necesitamos inventar teorías que tengan fuerza para analizar prácticas alteradas, profundamente diferentes, despojadas de ese sesgo clásico que hemos estudiado hasta el hartazgo” (Maggio, 2018). En este espíritu se desarrollan las siguientes propuestas.

g.1. Formación con estrategias activas.

Los y las estudiante suelen evidenciar en el inicio de los estudios superiores más disposición para tener un comportamiento de recepción y pasividad, por sentirse “extraños” en términos de Coulón (1995), nuevos y distantes de la “cultura institucional”, incluso muy dependientes. Sin embargo, cuando se promueve el aprendizaje a partir del protagonismo, la intervención y la acción, ellos y ellas ponen en juego numerosas capacidades y se transforman en actores participativos y sumamente motivados y creativos en aprender.

Ello tiene en cuenta clásicos enfoque como el descubrimiento de Bruner (1990), quien sugiere plantear acciones de exploración y búsqueda de lograr nuevos conocimientos a partir de experiencias resolutivas acordes a sus niveles madurativos, pero con capacidad de comprender los saberes en juego. También nuevos aportes pedagógicos, como los de García Bullé (2021), del Instituto para el Futuro de la Educación, del Instituto Superior Tecnológico de Monterrey, Méjico, para quien la meta del aprendizaje activo es “proveer a los estudiantes del ambiente, actividades y acompañamiento para desarrollar habilidades de búsqueda análisis y síntesis de la información, también de resolver problemas, diálogo y expresión”. Y agrega,

“para aplicarlo con éxito, los estudiantes requieren reflexionar y practicar los conocimientos y habilidades transmitidas por el maestro con el fin de cimentar recuerdos a largo plazo y una comprensión más profunda que permita a los alumnos no solo almacenar la información en su memoria sino adoptar ese conocimiento y habilidad como suyos” (García Bulle, 2021).

Ello implica desarrollar estrategias didácticas basadas en aprender desde la experiencia, resolución de ejercicios, planteamiento de problemas por los y las estudiantes con resolución protagónica, descubrimiento de los saberes en dichos planteos, análisis de casos, clases invertidas, trabajos colaborativos, gamificación y aprendizaje desde el role play, entre otros. Maggio (2018) destaca el valor de las nuevas series de películas que traen temas, problemáticas y alternativas nuevas, también para los aprendizajes.

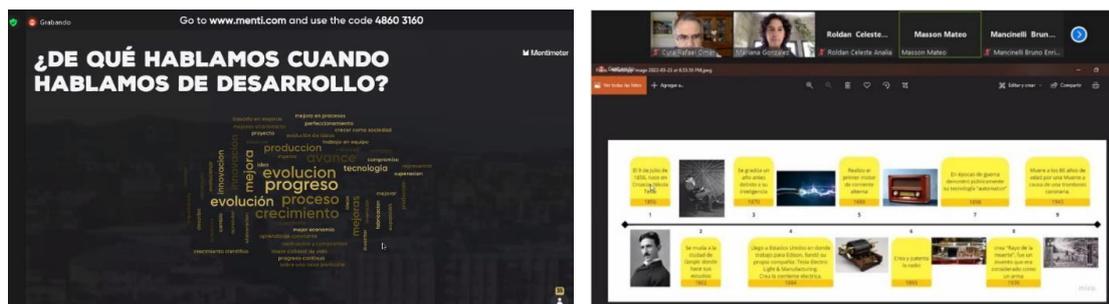


Gráfico 12. Empleo de aplicaciones interactivas en Asignatura Ingeniería y Sociedad (UTN FRBB, 2021). Fuente propia.

Al mismo tiempo, requiere emplear numerosas herramientas virtuales que promueven el trabajo interactivo que hoy están disponibles en Internet como Mentimeter, Padlet, Mural, Blackboard, Kahoot, EdApp, Canva, Edmodo, Quizzz y todos los soportes para el trabajo colaborativo online (Gráfico 12).

Siguiendo a Vigotsky (Baquero, 2001), este planteo promueve desarrollar todo el potencial que posee cada estudiante en su persona a su nivel de realización y de modo colectiva, como sostenía el pedagogo ruso.

g.2. Desempeños que articulan e integran saberes conceptuales, del hacer y actitudinales

En el marco de implementar un modelo formativo protagónico, como se mencionó, se encuentra destacar los desempeños esperados, con suma incidencia en las instancias evaluativas tanto para los y las estudiantes como docentes. Pero ello, implica también atender a la integración, tal los términos de Roegiers (2007), para que realmente se generen procesos articulados y complementarios entre saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, a través de las acciones mencionadas de estrategias activas. La separación de dichas instancias, suelen ser una de las características de la educación superior, tendiente a la “especialización” desde el primer año, cuando lo que resulta necesario en emplear los saberes de modo integradores en dichas resoluciones de problemas o desempeños de role play o aplicación en los laboratorios y en observaciones de campo



RESUMEN - En este trabajo se presenta una aplicación tecnológica sencilla, familiar y cotidiana como recurso para la implementación práctica del aprendizaje enfocado en competencias para las asignaturas Análisis Matemático I y II, Álgebra y Geometría. El problema a desarrollar es el del movimiento de ascenso y descenso de un portón levadizo no desbordante que se desliza sobre dos rieles, uno horizontal y otro vertical. Se prete

Gráfico 13. Actividad integradora en Análisis Matemático y Álgebra. Fuente: Ardenghi, Buffo, Álvarez, 2017.

g.3. Desarrollo de *espacios formativos híbridos, bimodalidad y aulas extendidas*

La bimodalidad se ha constituido en la nueva realidad formativa en todo el mundo, y ello requiere de una nueva intervención de los docentes para rediseñar sus modos de programar, desarrollar y evaluar sus actividades formativas. Paulatinamente las universidades cuentan con espacios para clases virtuales que se cursan con presencialidad y virtualidad y que también quedan grabadas para acompañar el derecho de los estudiantes de aprender a través de estos registros.

Maggio (2018), al proponer “reinventar el aula universitaria”, destaca el valor de la “invención” de nuevos modos de promover los aprendizajes con focalización en los procesos de bimodalidad y alto empleo de herramientas tecnológicas, entre ellos, atendiendo al proceso de “inmersión” al vincularnos con nuevos productos culturales digitales.

Villar (2016), destaca “el ingreso de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria llegó para quedarse y modificar o resignificar viejas pautas y prácticas arraigadas. No viene a reemplazar a la universidad presencial sino que la enriquece y complementa, abriendo nuevos horizontes, ampliando y democratizando las posibilidades del acceso a la Educación Superior.

h) **Evaluar para aprender**

La evaluación cumple diversas funciones en el proceso educativo, pero que tenga una dinámica activa, consciente y protagónica de parte del equipo docente posibilita que los y las estudiantes incorporen nuevas actitudes como aprendientes que inciden en su motivación y en sus resultados.

Anijovich y Capelletti (2018) destacan que los actuales enfoques señalan un tránsito desde la “evaluación formativa” hacia “la evaluación para el aprendizaje”, que se orienta “a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y, en especial, para los estudiantes”. Ello complejiza y amplía el concepto de la evaluación. Y agregan que “apunta a pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje..., los protagonistas y beneficiarios de la evaluación para el aprendizaje son los alumnos en particular y el profesor en el aula específica” (Anijovich, Capelletti, 2018).

En este sentido, las experiencias basadas en resultados presentando las actividades junto a los criterios de evaluación y los niveles de logro esperados, vienen evidenciando la incidencia sumamente positiva en los y las estudiantes porque conocen previamente las reglas pautadas para sus aprendizajes, apreciando esta actitud docente. Además, generan en ellos disposiciones y actitudes sumamente enriquecedoras porque se involucran activamente al tener en cuenta los aspectos que se tienen en cuenta en el proceso formativo, tanto en el proceso como en el producto del ejercicio, problema o trabajo a realizar.

Asimismo, la autoevaluación optativa como parte del desarrollo de su autonomía y las actividades de coevaluación en determinadas actividades de aprendizaje ocupan un lugar estratégico en el “evaluar par aprender”, pues el involucramiento en sus procesos de aprendizaje es mucho mayor e intenso.

Por otra parte, instrumentos presentados desde el inicio, como rúbricas, lista de cotejo o tabla de registros periódicos también contribuyen a que los y las alumnas visualicen claramente las herramientas para la evaluación y la formación, y las entienden como parte del mismo proceso.

RA 5: Analiza el enfoque del Desarrollo Sustentable desde la perspectiva de la Ingeniería para el desarrollo endógeno en el marco de la producción industrial de la región.

Criterios de evaluación	Niveles de dominio			
	Principiante	Básico	Avanzado	Autónomo
5.1. Selecciona pertinentemente un Problema Social Contemporáneo. (15%)	No logra seleccionar un tema de análisis. (5%)	Selecciona un <u>tema</u> pero el mismo no representa un Problema Social Contemporáneo. (8%)	Selecciona un Problema Social pero el mismo no es pertinente para desarrollar la totalidad de la actividad. (10%)	Selecciona pertinentemente un Problema Social permitiendo su posterior análisis y desarrollo de la totalidad de la actividad. (15%)
5.2. Analiza las relaciones entre el tema musical elegido, los ODS abordados y el emprendimiento propuesto. (20%)	No logra identificar las relaciones entre el Problema seleccionado y los temas de estudio. (8%)	Identifica las relaciones entre los <u>temas</u> pero no logra analizarlas. (10%)	Plantea las relaciones entre el Problema seleccionado, los ODS abordados y el emprendimiento propuesto. (15%)	Analiza las relaciones entre el tema musical elegido, los ODS y el emprendimiento propuesto de modo crítico y reflexión. (20%)
5.3. Presenta el mapa mental en tiempo y forma a través del Aula Virtual. (20%)	Construye un mapa mental indicando los elementos principales. (8%)	Construye un mapa mental pero las relaciones entre elementos no son pertinentes. (15%)	Construye adecuadamente un mapa mental utilizando las herramientas digitales propuestas. (18%)	Construye adecuadamente un mapa mental, utilizando las herramientas digitales y presenta el mismo en tiempo y forma a través del Aula Virtual. (20%)
5.4. Sintetiza las relaciones entre el tema musical elegido, los ODS y el emprendimiento propuesto sobre el Problema Social elegido y muestra a través de un video. (15%)	No logra exponer con claridad las relaciones acerca de los resultados <u>obtenidos</u> . (5%)	Expone las relaciones acerca de los resultados <u>obtenidos</u> aunque de modo confuso. (10%)	Expone adecuadamente las relaciones entre el tema musical elegido, los ODS y el emprendimiento propuesto de modo <u>claro</u> aunque extenso. (12%)	Sintetiza adecuadamente las relaciones entre el tema musical elegido, los ODS y el emprendimiento propuesto sobre el Problema Social elegido y las muestra en un video. (15%)
5.5. Emplea articuladamente recursos audiovisuales (locución, imágenes, música, video) para la elaboración de un video. (15%)	No logra editar un <u>video</u> aunque presenta el mapa mental. (5%)	Edita un video de <u>presentación</u> aunque sin adecuada articulación entre la exposición oral y las imágenes. (8%)	Edita un video exponiendo adecuadamente la expresión oral y corporal e imagen <u>personal</u> aunque no logra articular distintos recursos audiovisuales. (10%)	Logra emplear los recursos audiovisuales (locución, imágenes, música, edición de video) <u>articuladamente</u> . (15%)
5.6. Trabaja en equipo de modo distribuido, complementario y eficiente tanto en la elaboración del mapa mental como en la edición del video de presentación. (15%)	No distribuye el trabajo entre los integrantes del equipo. (5%)	Distribuye el trabajo en <u>equipo</u> pero no se observa una sincronización en los resultados presentados. (8%)	Trabaja en equipo de modo distribuido y se observa una integralidad al presentar los resultados del mapa mental o del video de presentación. (10%)	Trabaja en equipo de modo distribuido, complementario y eficiente tanto en la elaboración del mapa mental como en la edición del video de presentación. (15%)

Valor para la acreditación: 70%

Gráfico 14. Rúbrica de evaluación de Resultado de Aprendizaje 5 de Ingeniería y Sociedad (2022). Fuente: Equipo docente Comisión 13.

El empleo de las rúbricas en el Aula Virtual, como se aprecia en el Gráfico 14, las modalidades de e-rubricas disponibles en Internet, el empleo del portafolio como evaluación del proceso, viene dando interesantes resultados en el proceso de involucramiento de los y las estudiantes en los primeros años. También el acceso permanente a toda la información sobre el proceso formativo, incluyendo las calificaciones parciales, como se aprecia en el registro que docentes de Sistemas de Representación llevan a cabo en UTN FRBB (Gráfico 15).

Planilla integral del curso

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
FACULTAD REGIONAL BAHÍA BLANCA
SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN
INGENIERÍA CIVIL
PRIMER CUATRIMESTRE AÑO 2020

ENTREGABLES A LA FECHA: 33

TÍTULO DE LA LAMINA

IX Encuentro docentes dibujo tecnológico

Gráfico 15. Planilla integral de cursado de estudiantes de Sistemas de Representación UTN FRBB (2020) de acceso permanente. Fuente: Equipo docente.

i) Actividades prácticas variadas y de interacción

El desarrollo de actividades formativas donde los y las estudiantes integren saberes y se vinculen con otros estudiantes, resultan un aporte educativo destacado en la trayectoria en los primeros años.

i.1) Jornadas de vinculación con la profesión.

Varias asignaturas en el primer nivel de la carrera cuentan con vinculaciones estrechas con la profesión. Ello, posibilita interrelacionar saberes y capacidades para alcanzar mejor los resultados de aprendizaje esperados. Así, asignaturas introductorias a las profesiones, como Introducción al Derecho, Administración I, Introducción a la Ingeniería, Ingeniería Mecánica I y similares posibilitan estos espacios formativos de sumo aporte para estudiantes y docentes.

Desde el año 2013 en UTN FRBB se vienen realizando las Jornadas Platec (Plataforma Tecnológica) en el Parque Industrial Bahía Blanca realizando 3 Etapas: trabajo de aprendizaje y presentación de informe grupal, Jornada de intercambio con profesionales, industriales y estudiantes avanzados e integración de los saberes alcanzados.

La Jornada es un espacio para contrastar y enriquecer los saberes en el contexto de alguna industria y en el diálogo e intercambio con profesionales. En el Gráfico 16 se aprecian los resultados de profundización de aprendizajes que los y las estudiantes de las Comisiones 12, 13 y 14 señalaron en la Jornada Platec nuevamente realizada en forma presencial en el primer semestre de 2022

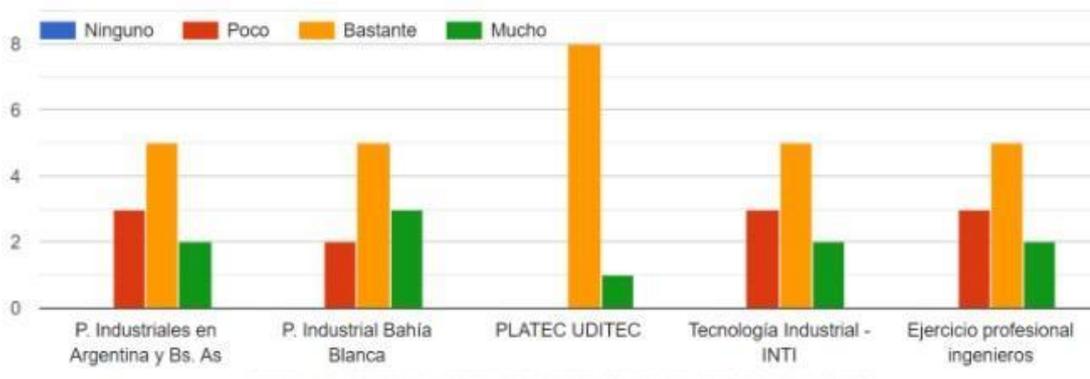


Gráfico 16. Valoración de la profundización de saberes en Jornadas Platec en UTN FRBB (2022)

Entre las expresiones que señalan los y las alumnos se aprecia:

“El mayor aporte fue la motivación, estando en primer año uno todavía no ve cosas relacionadas a las actividades reservadas, pero después de ver a todos los ingenieros hacer las cosas que les gustan es más motivador.”

“La responsabilidad como estudiantes y futuros profesionales en el desarrollo de la sociedad, la importancia de nuestras decisiones dentro de ámbitos laborales y de estudio. Además, se pudo ver el ingenio de cada alumno avanzado en sus proyectos e ideas para la mejora de la ciudad, el país o incluso el mundo” (Ingeniería y Sociedad UTN FRBB, 2022).

i.2) Encuentros con estudiantes y docentes de cátedras y de Educación Secundaria

Las cátedras promueven el intercambio de estudiantes y profesores generando instancias de presentaciones académicas, Jornadas, Encuentros donde se producen intercambios y aprendizajes que complementan las tareas formativas clásicas.



Gráfico 17. Imágenes de afiches sobre Encuentros y Jornadas de estudiantes y docentes de primeros años.

El proceso de intercambio entre estudiantes de primeros años guarda una incidencia motivacional y de reafirmar los aprendizajes muy destacado, y cuando se trata de los encuentros con alumnos y alumnas de nivel secundario, ellos se constituyen en verdaderos instructores y orientadores, muchas veces de compañeros y compañeras de años anteriores, que ahora ya se encuentran en la universidad.

j) Sistemas de comunicación continuos y variados.

Los estudios que realizan equipos del Proyecto de Investigación y Desarrollo FIIT II señalan que la comunicación, la vinculación con los y las profesoras, la interacción y, especialmente, las devoluciones de comunicaciones y de las actividades resultan uno de los factores de aprendizaje más destacados.

De allí, que se entiende tan relevante fortalecer las vías de comunicación y contacto entre equipos docentes y estudiantes de modo continuo, como el señalado en el Gráfico 14 sobre evaluación.

También, se trata de desarrollar el rol de tutor que todos los y las docentes tienen que desarrollar y buenas comunicaciones, además de sostener un buen proceso de intercambio ante las actividades evaluativas y acreditativas.

Conclusiones

Se han querido presentar estrategias concretas para que los actores institucionales intervengan adecuadamente, desde las políticas educativas para promover acciones de permanencia y continuidad de estudios, pasando por programas y proyectos de las unidades académicas, hasta numerosas estrategias pedagógicas, tutoriales, de acompañamiento y animación que están intensamente vinculadas con los “factores pedagógicos” que se quisieron destacar, en función de lograr mayores niveles de habitabilidad de los y las estudiantes.

Se desea destacar, en particular, que la centralidad de los y las alumnas resulta el enfoque principal en la actualidad, como protagonistas y autorresponsables de su aprendizaje. Pero junto a ello, ocupa un lugar también central la investigación y mejora continua de las prácticas docentes. Al respecto, Domingo Roget y Anijovich (2017) destacan el valor de investigar la práctica para “conocer en profundidad y mejorar” de modo continuo. Las experiencias de los distintos PID con este enfoque (FIIL I y II, FIIT I y PLATEC I y II) y los actuales FIIT II y PIDA Competencias ponen en evidencia este valor porque los docentes revisan sus procesos formativos, profundizan el análisis de los datos que conocen pero en otro nivel, encuentra un espacio colaborativo de reflexión común, generan mejoras didácticas, incorporan nuevos recursos y estrategias, estudian mejor los resultados alcanzados y transfieren e intercambian con colegas de otros equipos sus aportes, que permiten realimentar el proceso de análisis y mejora.

Al mismo tiempo, estos procesos conforman comunidades de prácticas donde los docentes se encuentran para compartir sus experiencias y análisis, que, junto a materiales académicos y aportes de experiencias recogidas en congresos permiten que fortalezca el trabajo pedagógico en las mismas instituciones, áreas y cátedras.

El enfoque de investigación acción en educación (Imbernón, 2009; Cura, 2021, 2022) resulta una estrategia esencial para desarrollar esta articulación entre prácticas, investigación, innovación y transferencia a otros equipos.

Al respecto, en una encuesta realizada a docentes de los primeros años de varias universidades argentinas, al consultarle sobre las expectativas para mejorar su desempeño, es de destacar, como se aprecia en el Gráfico 18, los requerimientos evidenciados. Entre ellos, el más solicitado son “espacios para reflexionar y mejorar la práctica”, en consonancia con lo señalado en el párrafo anterior. Y ello es seguido por más capacitación pedagógica y posteriormente por mayor equipamiento e infraestructura.

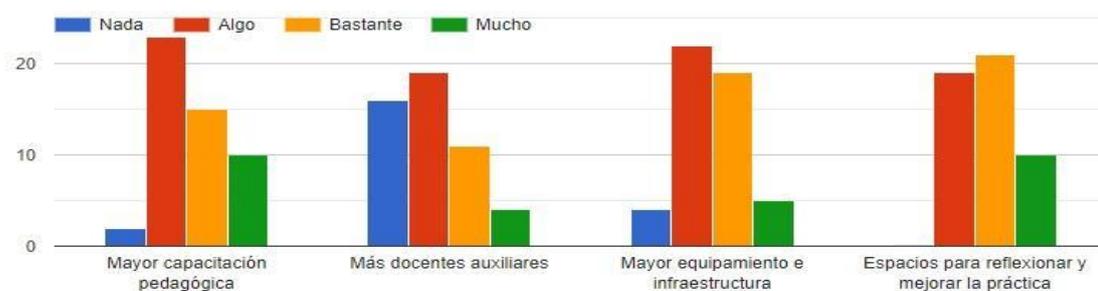


Gráfico 18. Expectativas docentes para mejorar su desempeño.
Fuente: Encuesta propia, marzo 2022

También, resulta sumamente enriquecedor que los equipos docentes participen de Redes académicas como Ingreso Universitario, IPECYT, EMCI, RECSI, vinculadas con la formación en los primeros años.

Tengamos confianza en el protagonismo del sistema formador en los primeros años para fortalecer la habitabilidad de los y las estudiantes promoviendo, como señalaba Rousseau, el desarrollo de las capacidades de la naturaleza humana por la educación para la realización de la persona. También teniendo en cuenta el valor de la universalidad de la educación para todos que Kant postuló, en términos de considerar el derecho de todos a transitar y egresar del sistema formador universitario y superior. Y, finalmente, la esperanza depositada en los procesos pedagógicos, que grandes maestros como Pestalozzi, Montessori y Freire, entre tantos, han promovido y generado entendiendo como esencial su rol y tarea en manos de los y las formadoras de todos los tiempos, pero particularmente hoy, con las numerosas herramientas de la hibridación, para que los y las estudiantes sean el centro de sus procesos de realización y de habitabilidad en nuestros espacios formativos.

Bibliografía

Alcoba, M.; Bossio, J.; Curti, M. (2016). “Tutorías, docencia e ingreso: articulando saberes”. En IPECYT 2016. Bahía Blanca: UTN FRBB.

Alliaud (2017) Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

Amieva, R. (2016). “Inclusión educativa y didáctica universitaria: relaciones en experiencias e innovaciones en carreras de Ingeniería”. En IPECYT 2016. Bahía Blanca: UTN FRBB.

Anijovich, R.; Capelletti, G. (2018). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Ardenghi, J.; Buffo, F.; Álvarez, A. (2017) “Aprendizaje por competencias en ciencias básicas. Recorrido de un portón levadizo no desbordante”. En Cukierman, U.; Kalocai, G. (2017). El enfoque por competencias en Ciencias Básicas. Buenos Aires: CIIE, CONFEDI, EDUtecNE.

Baquero, R. (2001). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Paidós.

Bayrón, C.E. (2012). “Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios”. En Revista Griot (ISSN 1949-4742) Volumen 5, N° 1, Diciembre.

Benvegnú, M.A. (comp.). (2015). Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Buenos Aires: EDUNLu, Páginas 180.

Biber, G. (compiladora) (2005). Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública. Córdoba: UNC.

Bruner (1990). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

Canales, A. y de los Ríos, D. (2007). “Factores explicativos de la deserción universitaria”. En Revista Calidad de la Educación, p. 173-201, N° 26. Ubicado el 25/8/2022 en:

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Factores explicativos de la desercion u niversitari.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Factores%20explicativos%20de%20la%20desercion%20u%20niversitari.pdf)

CRES (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina: UNC.

Cura, R.O.; Ferrando, K.; Vanoli, V.; Pagella, M.M.; Gericó, A. (2022). “Investigación colaborativa UTN FRA-FRBB-FRTL: factores pedagógicos y aprendizaje centrado en el estudiante (2020-2021)”. En CADI 2022. Resistencia: UTN FRRE, UNNE, UDC.

Cura, R.O.; Ferrando, K.; Krumrick, E.; Marinsalta, M.M; Sacco, L.; Vanoli, V. (2021). “Proyectos de investigación para la mejora formativa en carreras tecnológicas (UTN-Argentina)” En 2° Congreso Caribeño de Investigación Educativa «Nuevos paradigmas y experiencias emergentes». Santo Domingo, República Dominicana, Instituto Superior ISFODOSU. Ubicado el 22/9/2022 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=865862>

Domingo Roget, A.; Anijovich, R. (2017). Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Buenos Aires: Aiqué.

- Ezcurra, A.M. (compiladora) (2019). Derecho a la educación. Tres de Febrero: UNTREF.
- (2005). “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior”. En Revista Perfiles Educativos, Vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133. Ubicado el 25/8/2022 en https://www.researchgate.net/publication/40427481_Diagnostico_preliminar_de_e_las_dificultades_de_los_alumnos_de_primer_ingreso_a_la_educacion_superior
- Fernández de Morgado, N. (2009). “Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura”. En Revista Paradigma, Vol. 30, N°2, Maracay, Caracas.
- García Bulle, S. (2021). ¿Qué es el aprendizaje activo? Méjico: Instituto Superior Tecnológico de Monterrey.
- Imbernón, F. (2009). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona: Graó.
- Ingeniería y Sociedad (2022). Informe sobre Jornada Platec, 1er. Semestre 2022. Bahía Blanca: UTN FRBB.
- Kowalski, V.; Posluszny, J.A.; López, J.L.; Erck, I.M.; Enriquez, H.D. (2016). “Formación por competencias en ingeniería: ¿Camino o destino?” En Revista RADI, Año V, Vol 7. Buenos Aires: CONFEDI.
- Larrosa, M., Martínez, A.; Agüero, M.; Giuliano, M. (2016). “Evolución del abandono de materias de los primeros años de ingeniería frente a cambios en la enseñanza. (Dep. Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, UNLaMatanza)”. En IPECYT 2016. Bahía Blanca: UTN FRBB
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Paidós.
- Mastache, A. (2018). El impacto de las competencias en la formación de ingenieros. Conferencia. Rosario, UNR, FCEIA. Ubicado el 18/9/2022 en <https://educom.unr.edu.ar/video/63/conferencia-de-anahi-mastache-el-impacto-de-las-competencias-en-la-formacion-de-ingenieros>
- Tinto, V. (2006). “Research and practice of student retention: What next?” En J. College Student Retention, Vol. 8 (1) 1-19, 2006-2007.
- Tobón Tobón, S.; Pimienta Prieto, C.; García Fraile, A. (2010). Secuencias didácticas aprendizaje y evaluación de Competencias. México: Pearson Educación. ISBN, 978-607-442-909-1.
- Vélez, G.; Bono, A.; Cortese, M.; Dominguez, G.; Jakob y Ponti, L. (Coordinadoras) (2010). Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas. Río Cuarto: UNRC.

REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO EN EL AISLAMIENTO Y ACCIONES QUE PROMUEVEN LA HABITABILIDAD

Ana Fuhr Stoessel
Facultad de Ingeniería
Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires

En el eje: AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA, se marcó que un porcentaje muy significativo de los trabajos presentados plantean como aspecto transversal la revisión y reconfiguración de las prácticas en contexto de pandemia. En consonancia con este aspecto en este conversatorio propongo rescatar, a través de un trabajo realizado con docentes de la Facultad de Ingeniería de la UNCPBA en el que se analizó cómo se enfrentaron profesionalmente a la enseñanza virtual, aquellos aspectos de las prácticas que los docentes describieron en su trabajo en la virtualidad que se podrían sostener en la presencialidad completa y que se asume aportan a la habitabilidad en la universidad.

Dos aspectos relevantes que surgieron como relevantes durante el trabajo de los docentes en pandemia fueron la imagen del estudiante y la preocupación por llegar a éste desde los medios disponibles en ese momento y el otro la resignificación que se le dio a la idea de aula. En relación al estudiante surgieron como preocupaciones cómo llegar con la información, cómo comunicarme, cómo saber si está aprendiendo. En relación a la idea de aula tradicionalmente se asocia esta palabra al espacio físico donde se llevan adelante los procesos de enseñanza y aprender. El trabajo en pandemia posibilitó al menos vivenciar otras experiencias que requirieron recrear el aula desde los medios y habilidades disponibles de cada institución, docente y estudiante. Por lo que ahora podemos pensar en el aula como un territorio (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014) en el que se producen los procesos de enseñar y aprender.

El trabajo realizado durante pandemia en la Facultad de Ingeniería consistió en una encuesta enviada a 35 docentes responsables de asignaturas de carreras de la Facultad de Ingeniería. De los 35 respondieron 23, y de estos 17 son responsables de asignaturas en las que se abordan cuestiones relacionadas con Ciencias

naturales, Exactas o tecnológicas. La encuesta indagó:

- sobre las principales decisiones que los docentes tomaron para el desarrollo en 2020 de sus asignaturas en relación a: contenido, forma de desarrollar la asignatura y manera de llevar adelante la comunicación con los estudiantes.
- Aspectos relacionados con la evaluación y las dificultades relacionadas a esta.
- Percepción que tuvo de lo que le estaba ocurriendo a los estudiantes.

Algunas de las decisiones que los docentes mencionaron en relación con:

Contenido a poner en juego:

- Revisión de la selección de contenidos. Qué es lo central y más relevante enseñar. Algunos mencionan la necesidad de dar más tiempo al desarrollo. En pandemia el contexto obligó a la priorización. Se trabajó en acordar lo mínimo y central que debe aprender un estudiante en cada nivel. Sin embargo, con la vuelta a la presencialidad una frase que he escuchado es como “volvimos se da todo”.
- Otros cambiaron la manera en desarrollar el contenido, teniendo en cuenta dificultades relacionadas con el aprendizaje de la temática. Orden de los temas, para que los estudiantes no se encontraran con temas complejos en el trabajo virtual.
- Preocupación por el trabajo experimental. Uso de LV y LR. Trabajo con casos para abordar el desarrollo de algunos procedimientos. En la presentación se dan ejemplos de experiencias de usos de este tipo de recursos.

Desarrollo de la asignatura:

- Cambios respecto de la presencialidad. Reorganización y diseño de guías didácticas (materiales con actividades, orientaciones de lectura y detalla del contenido).
- Realización de VC.
- Revisión del tiempo. Preocupación por la organización del tiempo del estudiante. Tiempo personal del docente.
- Seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Preocupación por la participación de los estudiantes. Predisposición a responder inquietudes en diferentes momentos, organizados.

- Evaluación. Se intensificó el seguimiento, con encuestas, cuestionarios, intervenciones en el foro, entrega de actividades obligatorias, etc. Evaluación ligada a la acreditación.
- Uso del aula virtual. Reconfiguración de los equipos docente. En muchos casos, en la ES principalmente, las AV se venían utilizando como repositorios de contenidos y materiales. En algunos casos en pandemia, las AV emularon las prácticas presenciales. Pero en muchos otros se transformaron en verdaderos espacios de encuentros. Donde se daban interacciones en foros, envíos de tareas, devoluciones (con retroalimentaciones que aportaban a los procesos de aprendizajes).
- Percepción de los estudiantes. No mencionaron dificultades propias del contenido de la asignatura.

El objetivo de la presentación fue dar cuenta de algunos aspectos relevante del trabajo docente llevado adelante durante pandemia y cómo algunos de los procesos que se pusieron en juego podrían seguir implementándose con la finalidad de facilitar la habitabilidad de los estudiantes en la Educación superior. Se invita a reflexionar sobre la formación docente continua, en particular, en aquellos equipos donde el conocimiento profesional docente se ha generado principalmente desde la experiencia como estudiantes y no desde la reflexión continua sobre las prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

SCHWARTZMAN, G., TARASOW, F. y TRECH, M. (Comps.) (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones / FLACSO Argentina, 170 páginas.

ESTRATEGIAS DOCENTES Y DE GESTIÓN PARA FAVORECER LA PERTENENCIA DE INGRESANTES A LA VIDA UNIVERSITARIA

Mariana Beatriz Jofré
Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El concepto de “habitabilidad universitaria” no debería resultarnos ajeno, ya que quienes somos docentes, y en particular quienes enseñamos para estudiantes de los primeros años de la universidad, deberíamos pensar y aplicar permanentemente estrategias para hacer vivible, habitable, transitable la experiencia de quienes inician una carrera. La posibilidad de ser parte de un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades en el nivel universitario, no depende solamente de las capacidades o competencias que los y las estudiantes que inician los estudios traen, sino también de nuestra pericia para generar instancias que posibiliten que realmente se perciban y se apropien de su proceso de formación en la universidad. En esta ponencia voy a compartir algunas estrategias implementadas en equipos de docencia, y de gestión de la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia de la UNSL, que considero han contribuido a ampliar y afianzar la pertenencia de los y las estudiantes de los primeros años, a la vida como universitarios. He enfocado estas experiencias desde dos roles que se relacionan con el Ingreso Universitario: como docente y coordinadora del Módulo de Ingreso de Biología y como Coordinadora del Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes de la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia.

Introducción

No soy una gran estudiosa de las teorías sobre educación de las Ciencias Naturales, ni tengo un gran bagaje teórico sobre estrategias de enseñanza. Pero he transcurrido casi toda mi vida profesional enseñando Biología a jóvenes que comienzan sus carreras universitarias. Mucho de mi bagaje es por experiencia, viene del querer y del hacer. Nunca tuve presente el constructo “habitabilidad universitaria” hasta que me invitaron a este conversatorio, pero me di cuenta que, quienes somos docentes de los primeros años nos desvivimos por eso, debemos pensar y aplicar permanentemente estrategias para hacer vivible, habitable, transitable la experiencia de quienes inician una carrera. En general, se piensa que la posibilidad de ser parte de un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades en el nivel universitario, depende solamente de las capacidades o competencias que los y las estudiantes que inician los estudios

traen, idea muchas veces muy fuerte en docentes de Carreras de Ciencias Naturales. Pero no tenemos presente que también depende de nuestra pericia para generar instancias que posibiliten que realmente quienes inician una carrera se perciban y se apropien de su proceso de formación en la universidad. En esta ponencia voy a compartir algunas estrategias implementadas en equipos de docencia, y de gestión de la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia, que considero han contribuido a ampliar y afianzar la pertenencia de los y las estudiantes de los primeros años a la vida como universitarios. He enfocado estas experiencias desde dos roles que se relacionan con el Ingreso Universitario: como docente y coordinadora del Módulo de Ingreso de Biología y como Coordinadora del Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes de la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia. Planteo además algunas incógnitas o aspectos aún sin resolver que persisten.

Estrategias desde la docencia y coordinación del Módulo de Ingreso de Biología

Actividades áulicas sobre contenidos específicos:

- Implementación de una Guía del Módulo de Biología sin contenidos teóricos; estos contenidos eran estudiados directamente de capítulos del libro “Curtis Biología”. La Guía si contenía algunos textos, de diferentes fuentes (tipo dossier) para algunos temas, y un trabajo de investigación sencillo (casi divulgativo). Esta metodología se mantuvo por varios años. Posteriormente se volvieron a incluir contenidos teóricos, tipo apuntes, elaborados por los y las docentes del Módulo.
- Incorporación de una actividad de cierre para cada tema en la que se acordaban y se escribían los tres conceptos fundamentales de cada uno de ellos.
- Realización de una actividad previa al comienzo del Módulo de Biología que consistía en la proyección de un video documental “¿Cuál es el Secreto de la Vida?”, capítulo 5 de la Serie Historia de la Ciencia de la BBC. A partir del video se realizaban una serie de actividades áulicas posteriores con los y las estudiantes: escribir una opinión o una impresión sobre el documental, indicar cosas que les llamaron la atención y por qué, y expresar qué cosas conocían de antes y si conocieron algo nuevo.

Actividades áulicas sobre otros contenidos:

- Inclusión de contenidos de Historia de las UUNN argentinas, de la UNSL, su organización Académica y Administrativa, y algunas reglamentaciones importantes como un capítulo de la Guía del Módulo de Ingreso de Biología con algunas actividades. Con posterioridad estos contenidos pasaron a dictarlos integrantes del Centro de Estudiantes en talleres.
- Incorporación de conceptos teóricos sobre herramientas de comprensión lectora y estrategias de escritura como un capítulo en la Guía del Módulo de

Ingreso de Biología. En dictados posteriores se incorporaron actividades. Luego de dos años de incluidas estas actividades en la Guía, se sacaron del Módulo y se dictaron en un Taller en contraturno, destinado a todos/as los/as ingresantes de la Facultad que no lograban demostrar la suficiente competencia en lecto-escritura en una prueba diagnóstica previa.

- Inclusión de preguntas de repaso y autoevaluación en cada capítulo de la Guía.
- Realización en las primeras clases del Módulo de Biología de actividades tendientes a indagar y reflexionar sobre los miedos, las expectativas y los compromisos de los y las estudiantes ingresantes. Estas actividades permanecieron en la Guía del Módulo por algunos años, pero posteriormente fueron retiradas.

“Estudiar es un trabajo”. Escribí al menos una razón por la que esta afirmación es verdadera. Socializá tu respuesta con los compañeros y elaboren en conjunto una lista de similitudes entre estudiar y cualquier trabajo. Discutan.

Enfrentando temores. Respondé de manera individual: ¿Cuál es tu mayor temor referido a la vida universitaria y/o a la carrera universitaria que estás iniciando? Compará tu respuesta con las de los compañeros del aula. Discutan sobre razones y formas de enfrentar estos temores.

El Módulo de Ingreso. ¿Qué significa para vos ser estudiante universitario? ¿Qué capacidades, actitudes y/o conocimientos crees que necesitás aprender? ¿Qué esperás de los docentes que dictan este Módulo de Ingreso?

Evaluación:

- Prueba a lo largo de las ediciones del Módulo de Biología de diferentes modalidades de evaluación de los contenidos. Se comenzó con un examen final que incluía todos los contenidos con una recuperación, y quienes no lo aprobaban (con 60%), cursaban un redictado, el Trayecto de Formación con Apoyo, y no podían cursar las materias biológicas del primer cuatrimestre. En años posteriores se probó realizar dos evaluaciones “breves”, no eliminatorias, sin calificación numeral, que incluyeron consignas para evaluar contenidos netamente disciplinares y otros de procedimientos y/o habilidades (lectura, interpretación de textos). Siempre se mantuvo un requerimiento de asistencia del 80%.
- Inclusión de una evaluación diagnóstica para conocer el grado de conocimiento, disciplinar y de estrategias lecto-comprensivas.

Otras estrategias:

- Realización de una encuesta semi-estructurada, con preguntas cerradas y abiertas, al final del Módulo, con el objetivo de conocer la apreciación por parte de los estudiantes de las actividades y metodologías implementadas. Incluía preguntas sobre la metodología de dictado, y los contenidos (específicos de Biología, de lecto-escritura y de organización de la UNSL).
- Asistencia al Curso-Taller “El ingreso Universitario. Territorio/Espacio de Responsabilidades Compartidas”, destinado a docentes de los Módulos de Ingreso de la Facultad.

Estrategias implementadas desde la Coordinación del Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes (PIPE) y la Secretaría Académica.

- Proyectos educativos: comenzaron en 2018 y encuadran tareas docentes tendientes a fortalecer en estudiantes secundarios la formación previa, las competencias y los conocimientos que se requieren para los estudios universitarios, de manera de asegurar su preparación para la inserción en el nivel superior, facilitando su acceso y permanencia en los primeros años de la Universidad. Se presentaron a la convocatoria de ese año ocho proyectos, de los cuales seis fueron aprobados con su financiamiento, por un monto anual de \$35350, asignado a la partida presupuestaria anual del PIPE. Los Proyectos aprobados vincularon a la Facultad con ocho escuelas públicas y una institución privada, ocho de ellas de la ciudad de San Luis y una de la localidad de La Toma. Involucran la participación de 36 docentes, becarios y alumnos de la UNSL y 15 docentes de las escuelas participantes. Se continuó anualmente con esta convocatoria. Los Proyectos aprobados en 2019 no pudieron desarrollarse. No hubo convocatoria en 2020. Si en 2021.
- Reorganización de la Comisión de Ingreso y Permanencia: por Ord N° 019/19 CD, quedó integrada por el/la Secretario/a Académico/a, el/la Coordinador/a de Ingreso, un/a Asesor/a Pedagógico/a, dos Docentes por cada Departamento, dos Consejeros Directivos, uno/a Docente y uno/a Estudiantes/a Estudiante, designado/a por el Centro de Estudiantes.
- Organización e implementación de las Aulas virtuales de los Módulos de Ingreso en 2018: la primera etapa, durante 2016 y primer cuatrimestre de 2017, incluyó la selección de contenidos, el diseño y elaboración de materiales, la organización de los docentes a cargo y la familiarización con el sistema Moodle. La implementación se realizó durante el segundo cuatrimestre del año 2017 y los contenidos estuvieron destinados a ingresantes 2018. Los contenidos tratados en las Aulas Virtuales de cada Módulo fueron los mismos que los de las versiones presenciales (durante febrero-marzo). Antes de cada evaluación se implementó una instancia de consulta presencial para cada Aula Virtual. La difusión del lanzamiento de las Aulas Virtuales se comunicó a través de la página web del Programa de Ingreso y en todos los eventos de Promoción de Carreras y visita de escuelas.

El grupo de trabajo designado trabajó hasta mediados de 2019, momento en que se realizaron algunos cambios de integrantes.

- Reglamentación de las Tutorías de pares: si bien estas tutorías estaban incluidas en las líneas de acción de PIPE (línea c), con participación de estudiantes avanzados/as de las Carreras en actividades de asistencia general y disciplinar a ingresantes, no existía reglamentación que normara su funcionamiento. Por OCD 18/19 quedó aprobado el reglamento y la estructura de funcionamiento del Sistema de Tutorías de Pares de la Facultad: requisitos, objetivos, actividades, número, forma de inscripción, proceso de selección, cronograma de las convocatorias.
- Organización de horarios en bloque para estudiantes de primer año de todas las carreras.
- Creación de la Asesoría Psicológica de la Facultad.
- Reorganización de los fondos del PIPE, ya que se gastaba el 80% en sueldos docentes. Se redireccionaron fondos a otras actividades.
- Organización de actividades de Promoción de Carreras, tanto en la UNSL (Jornadas de la Tabla Periódica, Jornadas de Departamentos y Carreras, Semana de la Ciencia CONICET), como en escuelas, y otros eventos.
- Organización del redictado de los Módulos de Ingreso y de Cursos de primer año.

Conclusiones

Hacemos mucho, hay un sinnúmero de iniciativas desde diferentes estamentos (equipos docentes, programa de ingreso, secretaría académica) que intentan mejorar la habitabilidad de estudiantes que ingresan. Pero estas iniciativas son dispares, discontinuas. Faltan estrategias más unificadas y a más largo plazo.

Nos faltan números; para saber el impacto de las estrategias que implementamos necesitamos cuantificar, medir los resultados de nuestras innovaciones y de los cambios. ¿Qué es mejor? ¿Estamos realmente haciendo más habitable la universidad para quienes ingresan? Vamos probando, intentando, pero avanzamos bastante a ciegas.

Necesitamos retroalimentación, que nuestras aulas sean objetos de estudio. Hay que evaluar las actividades y estrategias docentes, y formalizar instancias para la comunicación y socialización de experiencias entre docentes.

Tenemos que seguir aprendiendo, porque ¿no hay recetas? o ¿hay y no las conocemos? Es necesario fortalecer la formación docente, para seguir incorporando estrategias que favorezcan el ingreso y permanencia de los y las estudiantes en nuestras aulas.

Somos responsables de generar instancias para que quienes ingresan a la Universidad se perciban realmente como sus “habitantes” y se apropien de su proceso de formación.

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES QUE PROMUEVEN LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA.

María Cristina Dimatteo
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Introducción a la temática del IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre ingreso universitario.

En este encuentro el eje que ha concentrado la mayor cantidad de resúmenes es el **Eje 2: “Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria”**, por lo que pudimos anticipar el interés en la habitabilidad de los/las ingresantes en las aulas universitarias entre la presencialidad y la irrupción de la virtualidad y las tensiones que atraviesan la construcción de pertenencia. También las tensiones derivadas de la “continuidad pedagógica” en el ingreso y permanencia y la especificidad y singularidad de los saberes necesarios para el trabajo pedagógico en los primeros años.

Las ponencias se desarrollan en torno a experiencias y propuestas desarrolladas por equipos docentes, proyectos institucionales o diversas instancias institucionales en las que se promueven dispositivos de aprendizaje para que los ingresantes a la universidad se apropien de los conocimientos y saberes propios de la vida académica. En estos trabajos se problematizan los desafíos de la construcción del “ser estudiante universitario” y las dificultades para construir vínculos en contextos de ASPO y virtualización forzosa de la enseñanza.

En este eje, gran parte de los trabajos plantea como aspecto transversal la revisión y reconfiguración de las prácticas en contexto de pandemia. Este aspecto forma parte de los desafíos pendientes al momento del cierre del Encuentro junto con la necesidad de problematizar la enseñanza virtual, ya que la habitabilidad no es solamente física.

Volviendo al nombre de este conversatorio: “Prácticas de la enseñanza de las artes que promueven la habitabilidad universitaria”.

- De dónde venimos? Dónde habitamos?

La Facultad de Arte – unidad académica en la que me desempeño como docente e investigadora – tiene su asiento en la ciudad de Tandil. Su tarea fundamental es formar profesionales integrales en el campo artístico a través de una propuesta educativa, con espíritu crítico y compromiso ciudadano, por medio de sus dos carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Teatro y Realización

Integral en Artes Audiovisuales y de una variada oferta de posgrado y formación continua.

Esta unidad académica pertenece a la Universidad Nacional del Centro (UNICEN), que se ubica en la zona denominada Pampa Húmeda y tiene tres sedes regionales: la sede central, sede del Rectorado, en la ciudad de Tandil y las sedes de Azul y Olavarría, así como una subsede en Quequén.

- **Con quiénes, para quiénes?**

La UNICEN contó con un 54,85 % de ingresantes entre 18 y 20 años entre los años 2015 y 2022. Y un 50,57 % en esas edades en la Facultad de Arte. Esta población estudiantil que inicia sus estudios universitarios procede directamente del nivel de educación secundaria¹ y podríamos caracterizarla con las notas distintivas de las juventudes, si bien “La juventud se atraviesa.. no es una edad...” tal como afirman los estudiosos de la sociología de las juventudes en América Latina y Argentina.

El concepto de juventudes es vinculante, varía con las transformaciones del contexto socio histórico, así como con las particulares situaciones de esta franja socio etaria. Podemos decir que cada vez más jóvenes se encuentran en un estado de “moratoria social”² o período de espera antes de incorporarse a las actividades propias del mundo adulto, pero no todos ellos acceden a estudios superiores.

Los jóvenes no constituyen una categoría socio histórica homogénea ni un grupo social con intereses y expectativas comunes. Por lo tanto, son diferentes sus formas de inserción en la estructura social y diversos los contextos donde se sitúan. Se constituye como una posición socialmente construida y económicamente condicionada.

Los estudios de juventud coinciden en señalar el carácter relacional de este concepto, que refiere a un proceso a través del cual la edad es construida socialmente, institucionalizada y sometida a la legitimación cultural de acuerdo a un contexto histórico específico. Numerosos trabajos desde la sociología de la juventud nos aportan al respecto: Chaves (2009), Margulis y Urresti (1996), Reguillo (2003), Feixa 2013), entre otros. Por su parte, el historiador francés Philippe Ariés mostró que la juventud, antes que una categoría de edad, o un

¹ Cabe aclarar que es escaso el número de ingresantes que provienen de escuelas con orientación en arte, por lo cual la modalidad del secundario no es determinante de la elección de la carrera en nuestra Facultad. Es significativo el tránsito por alguna experiencia de acercamiento al campo teatral (talleres curriculares o extracurriculares en la escuela, talleres de teatro en distintos espacios, por ejemplo) para tomar la decisión de ingresar a la carrera de Teatro” y por experiencias incipientes de realización de cortos y producciones audiovisuales en la escuela (Facultad de Arte. Secretaría Académica. Informe del Curso Introductorio 2018)

² Margulis, M., Urresti, M. La Juventud es más que una Palabra, Buenos Aires, Biblos, 1996, p. 28.

estado biológico, es un fenómeno histórico, social y cultural. Es decir, una construcción social³.

Juventud “*No es más que una palabra*”, sostuvo el sociólogo Pierre Bourdieu⁴, que se crea y se construye como una representación ideológica de la manera en que la sociedad se divide en grupos, y sobre la que se generan disputas por instalar sus sentidos y sus límites. Bourdieu remite la juventud a las relaciones de poder entre las generaciones, es decir, los jóvenes son los que luchan por el poder frente a los viejos. Unos años después, el sociólogo argentino Mario Margulis dirá también que “*La juventud es más que una palabra*”, mostrando que el término tiene usos particulares, sentidos singulares y efectos concretos.

Los análisis históricos y otros múltiples estudios han mostrado que la juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con caracteres universales. La juventud, entonces, no es algo en sí, sino algo que se construye en el seno de las sociedades y que –en la medida en que estas se van transformando– también van variando los modos de definirla y los sentidos que se le atribuyen. Pero además, dentro de las mismas sociedades, las formas de ser joven, de vivir y experimentar la ‘juventud’ tampoco son universalizables. Es decir, no todos experimentamos esa etapa de la misma manera, depende de las condiciones objetivas en las que nos encontramos, de la cultura a la que adscribimos e incluso de nuestra propia biografía familiar e individual.

La escolaridad es una variable que marca diferencias entre grupos de jóvenes, incluso cuando éstos provengan de un mismo medio social. Grandes sectores pueden quedar excluidos de ámbitos concretos, o integrados en ellos a través de las instituciones educativas. Se ha señalado que incluso los universitarios han dejado de ser un sector homogéneo (Lozano Urbieto, 2003) y por ello es necesario precisar el contexto escolar de donde provienen los jóvenes para entender la estructura de empleo, la participación política, sus trayectorias académicas, sus éxitos y sus fracasos académicos.

La región de pertenencia, particularmente la ubicación marcadamente rural, urbana o suburbana es una dimensión que marca profundamente la experiencia de la juventud, y por lo tanto debe ser tomada en cuenta en cualquier investigación, diagnóstico o diseño de propuesta de políticas públicas. Un análisis de la situación educativa de los últimos 5 años tanto en Argentina como en otros países de América Latina, muestra que los niveles de escolaridad obligatoria definida por las leyes (Ley de Educación Nacional), en la práctica, no se cumplen universalmente, y el peso de las desigualdades sigue vigente. El origen social, la adscripción étnica, la diferencia urbano-rural, etc. continúan siendo determinantes de las desigualdades de acceso a la educación. Es desigual

³ Ariés, Philippe: ‘Las Edades de la Vida’, en Philippe Ariés Ensayos de la memoria 1943-1983. Bogotá: Norma, 1996, p.331.

⁴ P. Bourdieu: «La juventud no es más que una palabra», en Sociología y cultura. Conaculta-Grijalbo, Colección Los Noventa, México, 1990, pp. 163-173.

también la manera en que se transmite el capital cultural en las familias, es decir, unas poseen mayores habilidades, información y clima educativo favorable que otras. Por lo tanto, hay distintos modos de ser joven, y de ser joven estudiante en la universidad pública en Argentina del siglo XXI. Al respecto, encontramos que *“(…) a medida que se amplían las oportunidades de la terminalidad secundaria es mayor la demanda potencial de la población a la educación superior. En función de esta demanda se ha ampliado la red institucional de la oferta pública y privada del nivel, con una consecuente heterogeneización y diversificación de la oferta”.*⁵

¿Todos los jóvenes que llegan a la universidad pueden habitarla?. Sobre la habitabilidad universitaria.

Si nos planteamos este interrogante es porque sabemos que se ponen en marcha mecanismos institucionales que empujan al abandono, al retraso académico en la universidad y a la exclusión de la misma, con procesos de evaluación y acreditación expulsivos, haciendo que la habitabilidad se torne dificultosa.

La habitabilidad, como concepto de la arquitectura, ha sido descrita por Macías Ángeles como *“la capacidad de los espacios construidos para satisfacer las necesidades objetivas y subjetivas de los individuos, en estrecha relación con los ambientes socioculturales y naturales hacia la mejora de la calidad de vida”* (De Hoyos Martínez, Macías Ángeles y otros, 2015, p. 65). La definición alude a la capacidad de los espacios construidos –que por su constitución y características propias– pueden y deberían ofrecerles a los destinatarios de la vivienda, una propuesta con las características y cualidades físicas necesarias para habitar los espacios en corresponsabilidad con el contexto sociocultural y territorial. Habitar significa ocupar un espacio de manera integral, lo que requiere que las instituciones universitarias estén adecuadamente equipadas, señalizadas, adaptadas a las diversas necesidades de las carreras, constituyéndose este un aspecto crítico para las disciplinas artísticas.

Desde la perspectiva pedagógica, la habitabilidad deriva en las condiciones materiales que aseguren las condiciones simbólicas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias. El trabajo artístico no se sustrae de estas condiciones y requerimientos del arte como conocimiento.

Desde la filosofía y la ética, la filósofa norteamericana Judith Butler está interesada en la idea de “habitar el mundo”.⁶ Se pregunta qué significa *habitar plenamente el mundo social? – O Inhabitarlo.* Y qué significaría para nuestros jóvenes estudiantes habitar plenamente la universidad?. La habitabilidad se nos presenta como un problema ético: qué ingresantes importan y cuáles no?,

⁵ Otero, A – Corica, A. Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 39, núm. 1, pp. 11-28, 2017

⁶ Femenias, María Luisa y otras: Judith Butler, su filosofía a debate. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2013.

interrogante que habilita a sutiles y no tan sutiles procesos de exclusión. A pesar de que todos somos vulnerables y necesitamos de instituciones y de otros para subsistir, no todos somos vulnerables del mismo modo. Estas posibilidades o restricciones se distribuyen diferencialmente entre los estudiantes, adquiriendo un carácter crítico en el periodo del ingreso a la universidad, desplazando las zonas de habitabilidad y de inhabitabilidad.

Estas consideraciones acerca de la habitabilidad universitaria nos conducen a revisar los modos en que nominamos a cada estudiante que llega a la universidad, a veces desconociendo sus propias historias y procedencias, imponiendo una categoría de “ingresantes” como un todo homogéneo que podría transitar la institución sin atender a sus particularidades como sujetos pedagógicos.

Recordemos que el ingreso universitario comprende tanto las etapas iniciales como el primer año, puesto que en ese trayecto de formación se juega, en gran medida, la posibilidad de inscripción a la institución y por tanto, la permanencia en ella.

El trabajo pedagógico en los primeros años de las carreras artísticas en la FA de la UNICEN, entre 2020 y 2021.

“Aulas vacías, edificios despoblados, deshabitados”

La virtualidad forzosa desplegada entre 2020 y 2021 ha dado lugar a otros modos de sociabilidad entre ingresantes, de sostenimiento en las carreras, como única posibilidad de continuidad y de cierta “regularidad” en los estudios.

En coincidencia con la fundamentación de la convocatoria de este encuentro, en este diálogo pretendemos aportar a la construcción de dispositivos que transformen a las universidades públicas en contextos habitables para aquellos sectores juveniles históricamente excluidos. Teniendo en cuenta que la habitabilidad se construye cuando los/as ingresantes pueden permanecer, construir lazos sociales y sentido de pertenencia con la cultura universitaria - requiere al menos como paso previo, seguir profundizando en la problematización de las prácticas cotidianas que las instituciones universitarias han naturalizado en relación a quiénes son los sujetos que pueden permanecer en ella.

Se requieren saberes previos para el trabajo pedagógico en los primeros años y los saberes a adquirir en la etapa del ingreso, intentando no proponer clases expositivas ni de “muestra” de ejercicios y técnicas, intentando un equilibrio entre los momentos sincrónicos y los asincrónicos en etapa de pandemia. Se hicieron necesarias instancias de trabajo autónomo por parte de los estudiantes

que se pudieran retomar en la presencialidad. Se trataba de reservar el tiempo presencial para abordar determinados aspectos de la práctica artística y pedagógica y lo virtual para otras instancias reflexivas que complementarían la práctica. Desde una perspectiva didáctico curricular, tales prácticas de enseñanza de las artes en el ámbito universitario requieren la integración de saberes pedagógicos y disciplinares, no excluyentes.

En la Facultad de Arte de la UNICEN se trató de brindar a los estudiantes las herramientas teórico metodológicas para el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos y artísticos asociados al campo de la educación artística, en particular, del Teatro y las artes audiovisuales desde las posibilidades transformadoras del arte. Y en particular, propuestas pedagógicas para la enseñanza del arte que conjugaran poética, sentido y técnica, que promovieran experiencias de producción acompañadas con una reflexión sobre el hacer y un mejor conocimiento pedagógico para comprender a las generaciones que ingresan y las cuestiones vinculadas con el conocimiento que se ponen en juego.

Expectativas, perfiles y formación para fortalecer las prácticas de enseñanza de las artes.

En los últimos años ha crecido notablemente la matrícula en carreras artísticas de Nivel Superior. A la vez, los artistas y las actividades artísticas van adquiriendo mayor trascendencia tanto en nuestro país como fuera del mismo. Se nos presenta entonces un dilema: el trabajo artístico está desvalorizado socialmente pero a la vez es uno de los modos en que nuestra cultura local, regional y nacional se difunde y se constituye en un medio de vida digno para un amplio sector de la ciudadanía. Y la docencia también es una profesión devaluada, sin embargo es cada vez mayor la cantidad de ingresantes a carreras docentes de arte tanto en institutos superiores como en las universidades nacionales como la UNICEN

El arte como actividad humana es diferente al resto y requiere una permanente búsqueda en otros campos del conocimiento, de allí su carácter multidisciplinario. Y como manifestación humana, requiere determinados objetos, materiales, técnicas, mundos posibles y un infinito campo de saberes y de imaginación. Por ello se hace cada vez más necesario que quien desea dedicarse al trabajo artístico lo haga de manera sistemática, dentro de un marco formativo de especialización para lograr un mejor desempeño y para obtener un pleno dominio de los modos y medios de producción propios de cada disciplina artística y así poder interactuar con otras disciplinas del campo artístico.

Para comprender cómo orientamos a los futuros artistas y docentes, debemos conocer la historia de las escuelas y centros de formación, aunque la mayoría no tenga demasiada antigüedad, y en el caso universitario sean aún nuevos en la jurisdicción bonaerense. Tal es el caso de los institutos superiores de arte dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y la Facultad de Arte de la UNICEN (Tandil).

Se trata de indagar cómo se consolidaron los planes de estudios en la propia universidad e institutos de arte, qué tipo de reformas y transformaciones han sufrido, qué aportes significativos han realizado, qué posibilidades y perspectivas de desarrollo presentan, entre otras cuestiones, desde el inicio de la formación de grado para lograr construir un conocimiento situado del contexto de sus lugares de formación.

Bibliografía

- Ariés, P. **Ensayos de la memoria 1943-1983**. Bogotá: Norma, 1996.
- Bourdieu, P. «*La juventud no es más que una palabra*», en **Sociología y cultura**.
- Conaculta-Grijalbo, Colección Los Noventa, México, 1990, de Hoyos Martínez, J.E.; Macías Á., y otros: *Habitabilidad: desafío en diseño arquitectónico*. En Revista Legado de Arquitectura y Diseño, núm. 17, enero-junio, 2015, pp. 63-76 Universidad Autónoma del Estado de México
- Femenias, M. L. y otras: *Judith Butler, su filosofía a debate*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2013. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1407/pm.1407.pdf>
- Lozano Urbieta, M. I. Nociones de juventud. Última década, 2003. Recuperado a partir de <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56046>
- Margulis, M., Urresti, M. **La Juventud es más que una Palabra**, Buenos Aires, Biblos, 1996,
- Otero, A – Corica, A. *Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias*. En Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 39, núm. 1, pp. 11-28, 2017.

“LO POCO QUE SABEMOS LO SABEMOS ENTRE TODOS”¹

Clarisa Pedrotti
 Facultad de Artes
 Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Las reflexiones que conforman esta presentación se originaron en el diálogo mantenido con las colegas Cristina Dimatteo (UNICEN) y María Eva Bonino Di Blassi (UNCuyo) durante el panel “Prácticas de enseñanza de las artes que promueven la habitabilidad universitaria” en el marco del *IX Encuentro Nacional y V Latinoamericano de Ingreso Universitario* desarrollado en San Luis en marzo de 2022. La estructura del escrito se conforma en tres momentos: en primer lugar, un diagnóstico de las principales problemáticas que presenta el ingreso universitario a las carreras de Artes, especialmente Música, en la Universidad Nacional de Córdoba; en segundo lugar, un recuento de las estrategias desplegadas por el equipo docente para promover la inclusión, permanencia y habitabilidad de los espacios de la educación superior en Artes; y, por último, algunas reflexiones finales emanadas de esta lectura analítica.

El curso de ingreso a las carreras de Música de la Facultad de Artes² de la Universidad Nacional de Córdoba (FA-UNC) constituye la primera asignatura que deben realizar los y las estudiantes aspirantes. Se trata de un ciclo introductorio de seis semanas de duración que se desarrolla de manera intensiva en los meses de febrero y marzo de cada año lectivo. Este espacio curricular recibe la denominación de Introducción a los Estudios Musicales Universitarios (IEMU) y está estructurado en tres áreas de conocimiento: Audioperceptiva; Conceptos Básicos del Lenguaje Tonal (CBLT) e Introducción al Análisis y la Apreciación Musical (IAAM). Estos tres espacios, que atañen específicamente a la identidad disciplinar, se complementan con un módulo de Vida Universitaria, transversal a todos los ciclos introductorios de la Facultad de Artes (UNC) y con dos jornadas dedicadas a Género y Derechos Humanos en las que se pretende promover un espacio crítico de discusión para pensar estos dos ejes tan importantes que hacen a nuestra habitabilidad universitaria.

El espacio curricular IEMU tiene como objetivos: homogeneizar los recorridos previos de los y las aspirantes y sistematizar herramientas referidas a la lecto-escritura musical y la audioperceptiva, ya que, para ingresar a las carreras de música se requieren conocimientos mínimos previos de los códigos

¹ Felipe Pedrell (1841-1922) en “Estudio bio-bibliográfico destinado a preparar una edición completa de las obras del insigne maestro abulense Tomás Luis de Victoria” en *La música religiosa en España*, a. I, n. 12, dic. 1896.

² La Facultad de Artes se compone de cuatro departamentos académicos disciplinares: Artes Visuales, Cine y Televisión, Teatro y Música.

propios del lenguaje musical tradicional, aunque no existe un examen de ingreso excluyente o eliminatorio.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el ciclo introductorio (IEMU) los y las aspirantes obtienen una situación final de aprobación (promocionalidad o regularidad) o la condición de “libre” en el caso de no alcanzar el cumplimiento de los objetivos propuestos. En todas las condiciones, el o la estudiante puede iniciar el cursado del resto de las materias del primer año de sus respectivas carreras y cuenta con plazos diferenciados para la aprobación definitiva de esta instancia inicial.

El Departamento Académico de Música prevé, además, un curso extensivo, desarrollado a lo largo de cuatro meses durante el ciclo lectivo, diseñado para aquellos y aquellas estudiantes que obtuvieron su condición de libres en el curso intensivo. Esta modalidad más prolongada permite profundizar en los conocimientos y adquisición de destrezas necesarias para el desenvolvimiento académico en cada una de las carreras que se ofrecen. Durante esta instancia extensiva los y las estudiantes logran, con mayor tiempo y dedicación, adquirir herramientas apropiadas para la lectoescritura musical de código tradicional y desarrollar su percepción auditiva.

Planteo general de la problemática: ingreso a carreras de Artes

Dentro de las especificidades de cada disciplina, se observa, a nivel general lo que Paula Carlino (2011, snp) indica como “[...] uno de los problemas que enfrentan los ingresantes a la universidad es que se encuentran con una cultura académica universitaria diferente a la cultura preponderante en la escuela media, de donde provienen”. Esta diferencia de “culturas” y expectativas propias de cada espacio institucional podría reconocerse como uno de los principales condicionantes en el complejo proceso de ingreso y permanencia en el nivel superior.

Por su parte, Paula Pogré (2018: 40) señala que “[...] la enseñanza en la universidad y sus dispositivos institucionales, paradójicamente, son constructores de dificultades y obstáculos para la tan deseada articulación [con el nivel secundario]”. De este modo, la autora discute el supuesto remanido de que son únicamente las competencias académicas adquiridas en la escuela media o el nivel socioeconómico lo que aparece como un obstáculo para el ingreso universitario.

En el caso específico del ingreso a las carreras de Música (FA-UNC), las principales dificultades que advertimos son: el crecimiento sostenido de la matrícula de aspirantes; la falta de una definición clara a nivel de imaginarios de lo que supone “estudiar música en el nivel superior”; el desconocimiento, casi absoluto en algunos casos, del código de lectoescritura musical tradicional; la heterogeneidad que resulta de las diferentes trayectorias en el campo musical de

cada una de las personas aspirantes al ingreso; y el contexto de pospandemia-posdigitalidad en el que actualmente nos encontramos.

Es importante mencionar la situación de la matrícula del ingreso a las carreras de música que desde 2012 presenta un marcado y sostenido crecimiento. Según datos recopilados por la FA-UNC en los últimos 10 años, el número de inscriptxs osciló entre 590 y 610. Esto define un contexto de enseñanza en la masividad y representa, para la institución, un desafío en la producción de estrategias educacionales efectivas para implementar en su ciclo introductorio. Esta situación nos interpela en distintos sentidos: desde la cuestión más básica de los espacios físicos en los cuales se desarrollan las actividades académicas –que durante la pandemia fueron reemplazados por la virtualidad– como las cuestiones que atañen a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la creatividad y el desenvolvimiento de la subjetividad en grupos numerosos. Dicho ciclo introductorio asume, por consiguiente, múltiples funciones como primera asignatura común a todas las carreras de música.

En el caso particular que presentamos, aparecen con mucha fuerza los imaginarios sobre el “talento” que se debe poseer para realizar las carreras musicales, o el “ángel” que hay que tener para iniciar una carrera artística sumado a la fantasía creciente de que cualquier carrera en el ámbito del arte garantiza la “fama” y el reconocimiento social para quien la emprende. Estas presunciones se generan, además, en un claro desconocimiento de las características que reviste la educación artística (musical) en el nivel superior.

Debido a las diversas trayectorias pedagógico-musicales que los y las estudiantes realizan hasta su llegada al ciclo introductorio se va conformando una población heterogénea dentro del aula universitaria. Un claro ejemplo de este fenómeno se presenta en la diferencia entre los ingresantes que llegan con una formación en música popular y aquellos que lo hacen desde una formación relacionada con la música “académica”: si bien ambos trabajan con códigos específicos de la música, utilizan distintas terminologías frente a un mismo aparato teórico y técnico musical. Como parte de la articulación entre el ciclo introductorio y la educación media se hace necesario presentarles a los y las estudiantes, a través de cursos específicos, las problemáticas áulicas y administrativas con las cuales se enfrentarán en la vida universitaria dentro del contexto actual.

Estas situaciones problemáticas, sumadas a la condición de pospandemia y posdigitalidad que enfrentamos, hacen que nuestras carreras tengan un alto grado de deserción, un desgranamiento que suele ser bastante corriente en la formación universitaria, pero que, en este caso se profundiza sobre todo en los primeros años de formación.

Estrategias para garantizar un ingreso equitativo

Coincidimos con Ysunza Breña y De la Mora Campos (2007) cuando sostienen que la incorporación del estudiante al sistema universitario se conforma en un proceso de identificación y asimilación de pautas escolares de la educación superior en el que, claramente, intervienen múltiples factores. En este sentido, y retomando las ideas planteadas por Pogré (2018: 55) “[...] resulta necesario evidenciar la potencialidad de las prácticas que se desarrollan dentro del aula como motor de cambio para favorecer la retención y la permanencia de los estudiantes”.

Desde la coordinación del equipo docente de la materia Introducción a los Estudios Musicales Universitarios (IEMU), presentamos algunas de las principales estrategias esgrimidas para la consecución de un ingreso equitativo, sostenido en el tiempo y adecuado al diagnóstico realizado.

En primer lugar, contamos con un equipo de docentes, egresados recientes y estudiantes (ayudantes-alumnxs) que trabajan de manera coordinada para el desarrollo del IEMU como instancia introductoria a la formación universitaria.

Una de las primeras medidas que colaboran en la inclusión y permanencia de los y las estudiantes es la implementación de un curso extendido durante el ciclo lectivo. Este espacio cuenta con una extensa trayectoria en el Departamento de Música y es desarrollado con posterioridad al curso intensivo (febrero-marzo) durante un cuatrimestre. El curso ha sido diseñado para aquellos y aquellas estudiantes que no hayan podido cumplimentar con los requisitos de aprobación del curso intensivo y también es un espacio apto para la asistencia de los alumnos y las alumnas del nivel secundario de la ciudad de Córdoba a fin de adelantar su ingreso coincidiendo con el final del cursado de la escuela media. La implementación de esta modalidad, única en la Facultad de Artes, ha dado excelentes resultados en el desarrollo de prácticas de enseñanza-aprendizaje altamente significativas para los y las aspirantes, tanto en la faz académica como en el entrenamiento en las dinámicas propias de ejercicio de la ciudadanía universitaria.

Además del equipo docente de trabajo, la facultad organiza y coordina un sistema de tutorías de pares para el acompañamiento académico y administrativo de los y las aspirantes al ingreso. Esta metodología otorga la posibilidad de un contacto personal de estudiantes ingresantes con estudiantes avanzados de las carreras de Artes y una guía personalizada que colabora en la adaptación a los varios y diferentes cambios que supone el ingreso a una institución universitaria. En el caso particular de la universidad de Córdoba, situada en el centro del país, a las diversas adaptaciones que conlleva el ingreso a una institución de educación superior, en muchos casos se suma el traslado de los y las ingresantes a una ciudad más grande y el inicio de una vida independiente de la familia de origen. Este tránsito suele presentar inconvenientes en diversos ámbitos de la experiencia personal, desde lo

emocional a lo económico, por lo que la presencia cercana de los equipos de tutores colabora en la adaptación a una nueva situación vital.

En lo que atañe al desarrollo académico propio de la disciplina, se ha propendido a no establecer comisiones por “niveles” de conocimiento o destreza en el manejo técnico-musical, sino a desplegar una práctica conjunta, en aula completa, en la que cada ingresante trabaje desde sus propios conocimientos previos, desde su trayectoria personal en la sistematización de un código de lectoescritura tradicional y entrenamiento auditivo. Este sistema de trabajo horizontal tiende a estimular la circulación e intercambio de conocimientos entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí para la adquisición de los conocimientos propuestos.

Como parte de los contenidos del *currículum*, contamos con un módulo de Vida Universitaria, transversal a los cuatro Departamentos Académicos de la Facultad, que aporta un conocimiento concreto de la historia de la institución universitaria y sus principales roles en el entorno de lo social y que permite adquirir los conocimientos que habilitan el ejercicio efectivo de la ciudadanía universitaria, conociendo derechos y obligaciones que esta situación conlleva. Los y las estudiantes pueden percibir, de este modo, un cierto protagonismo como parte de la nueva “cultura” institucional (Carlino, 2011) a la que acceden en tanto los y las reciban en un marco de amabilidad y disposición para que puedan establecer un acercamiento seguro y efectivo y, a partir de ahí, tiendan redes de colaboración entre quienes integran la institución. Todas estas acciones se sostienen, además, en un trabajo conjunto del equipo de IEMU con la Secretaría Académica y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad.

Las demandas a este espacio propedéutico muchas veces resultan excesivas por lo que resulta muy provechoso establecer una articulación, flexible y sostenida, con los docentes abocados al dictado de asignaturas durante el primer año de las carreras del Departamento. En este sentido, se tornan fundamentales las acciones institucionales que promuevan la articulación entre los equipos del ingreso y los y las docentes de los primeros años de las carreras de modo que se garantice un tránsito significativo y la permanencia en este nuevo espacio académico.

Al ingreso universitario podemos hacerlo lo más habitable posible con nuestra mejor intención, pero esta instancia también exige del que ingresa toda una transformación y la aceptación de nuevas prácticas, nuevas experiencias y de una importante cuota de esfuerzo en función del espacio institucional al que se arriba. Que no sea expulsivo tiene que ver con nosotros y nuestras acciones, pero también tiene que haber un sinceramiento con los y las que aspiran a ese ingreso en el aporte del compromiso personal e irrenunciable para lograrlo.

Reflexiones finales

La labor en espacios de ingreso universitario, tanto de los y las docentes como de los y las estudiantes invita al reconocimiento del rol fundamental que las artes desempeñan en la producción de conocimiento para la cultura y la sociedad y en la defensa del derecho a la educación en artes.

Como docentes de estos ciclos introductorios, como formadores en disciplinas artísticas en el nivel superior, consideramos que se trata de generar espacios de posibilidad, de habilitar, desde la palabra y el conocimiento, los saberes y las herramientas disciplinares –teóricas y prácticas– para promover la libertad de elección y el ejercicio responsable de ciudadanía.

Bibliografía

- AA.VV. (2018) *Manifiesto por el Derecho a las Artes en la Educación*. II Encuentro Internacional para la Educación Superior en Artes, Córdoba (Argentina).
- Carlino, P. (2011) *Ingresar y permanecer en la universidad pública*. Nota a modo de entrevista publicada en el Suplemento de Educación del periódico *El Eco de Tandil*.
- Pierella, M. P. (2011) El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *RAES*, Revista Argentina de Educación Superior, 3, 3, pp. 26-48.
- Pogré, P. y otros (2018) *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Rancière, J. (2003) [1987] *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Vicente, M. E. (2014) Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. *Ciencia, docencia y tecnología*, XXV, 48, pp. 49-73.
- Ysunza Breña, M. y De la Mora Campos, S. (2007) El perfil de ingreso del estudiante joven: una base para su incorporación al sistema universitario. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Yucatán (México). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/323663529_El_perfil_de_ingreso_de_l_estudiante_joven_una_base_para_su_incorporacion_al_sistema_universitario_2007_Memorias_del_IX_Congreso_Nacional_de_Investigacion_Educativa_Yucatan_Mexico

LUGARIZAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES. RELATORÍA DE UNA EXPERIENCIA

Luciana A. Mellado
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Resumen

Esta comunicación recupera algunos resultados relevantes de una investigación evaluativa de las carreras de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, realizada en el marco de una experiencia piloto coordinada por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (2015-2018), para reflexionar sobre algunas prácticas docentes en relación con las y los estudiantes que ingresan en una cátedra de primer año de la carrera de Letras, en el marco de recientes cambios en los planes de estudios. En la base del trabajo está el entendimiento de la formación universitaria como un proceso dinámico, organizado como una trayectoria personal y colectiva, que se despliega en un determinado entorno, con recorridos no siempre lineales ni estables, sujetos a eventualidades e imponderables, como ejemplifica la pandemia por Covid 19. Desde esta perspectiva, y con la voluntad de no desperdiciar el valor de las experiencias (Boaventura de Sousa Santos, 2010), el escrito se organiza como una relatoría reflexiva.

Situarse. Sitios y situaciones de partida

Tuve la oportunidad de escuchar la mesa inaugural y el panel de la mañana con el que empezó el *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario* y me sentí guiada por las coordenadas que ofrecieron, al poner el acento en la educación como un derecho que no es solo nominal sino una apuesta real que hay que defender. En particular, y por apreciar la densidad teórica del lenguaje poético, me resultó interpelante la metáfora de la cicatriz que apareció en una de las alocuciones previas. Esta imagen remite a dos cuestiones: la existencia de una herida y la existencia de una cicatrización, es decir, un proceso de sanación. Esto tiene relevancia en las reflexiones sobre las acciones educativas a pensar y proponer, luego de la pandemia de Covid-19 y de sus múltiples efectos, intensificados en un mundo donde los derechos humanos, entre ellos, los derechos educativos, son objeto de constantes injusticias y vulneraciones.

De modo concreto, este escrito encuentra anclaje en una experiencia de investigación y autoevaluación que, en el marco de los lineamientos de ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación), se realizó en

la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, entre los años 2015 y 2018. Este proyecto se enmarcó en el análisis y modificación de dos planes de estudio de la carrera de Letras: el Profesorado Universitario en Letras para la Educación Secundaria, y el Profesorado en Letras para la Educación Superior. El trabajo, que incluyó una autoevaluación y luego una evaluación externa, fue un puntapié propicio para repensar las prácticas docentes, y también para, más cerca en el tiempo, reflexionar sobre la experiencia del dictado de Literatura Patagónica, cátedra que se dicta en el primer año de las siguientes tres carreras: la Tecnicatura Universitaria en Redacción y Corrección de Textos, el Profesorado Universitario en Letras, y la Licenciatura en Letras.¹

Contra el desperdicio de la experiencia

¿Qué se modifica primero la realidad o las representaciones? La pregunta no pretende dicotomizar los términos ni plantear continuidades unidireccionales entre ellos, pero sí advertir la distancia significativa que media entre los mismos. Yendo a nuestros estudiantes, es medular prestar atención a la distinción y distancia entre lo real y lo imaginario, con sus innumerables y complejas articulaciones. Para ejemplificar el punto, recorro a una anotación personal que viene a cuento. Por la reciente modificación de planes referida, la cátedra Literatura Patagónica, que históricamente se ubicó en el ciclo superior, pasó a dictarse en el primer año de tres carreras. El cambio no respondió de modo exclusivo a la creación de una nueva oferta académica, como la Tecnicatura, o al desplazamiento hacia abajo en la grilla de materias. Lo central que aconteció es que los estudiantes reales de la cátedra cambiaron. Y esto fue así en varios sentidos. Personalmente, me encontré por primera vez con estudiantes ingresantes que requerían de una adecuación compleja e integral al año inicial de cursada y a otras variables relevantes. No se trató de recortar los saberes disciplinares para el dictado de clases, ni de “simplificar” un programa, sino de plantear otros juegos, en el sentido que el filósofo Wittgenstein les da a los juegos del lenguaje en vínculo con las formas de vida. Justamente, y en relación con esto, durante los últimos años, se hicieron visibles circunstancias nuevas en las clases, en el contexto de aislamiento y virtualidad.

Con el cambio de planes, efectivizado hace dos años, la materia Literatura Patagónica dejaba de tener a estudiantes que ya habían cursado la mayoría de las materias teóricas y literarias de la carrera, y abría sus puertas a estudiantes ingresantes. Dejaba también de ser obligatoria para una única carrera y comenzaba a ofrecerse como materia de primer año para otras dos: en la Tecnicatura en Redacción y Corrección de Textos, como materia opcional; y en

¹ Existe una cuarta carrera, el PULES, Profesorado Universitario en Letras para la Educación Secundaria, donde no se dicta Literatura Patagónica, en una excepción/exclusión cuya reflexión excede este espacio.

el Profesorado Universitario en Letras, como materia obligatoria. Un cambio curricular dio lugar a una pluralidad cuya emergencia coincidió con el contexto de pandemia. Ese escenario alteró también las previsiones cuantitativas de la cátedra que dejó de tener pocos estudiantes para multiplicar, de forma notoria, su número y diversidad. Esto trajo una complejidad y trazó un desafío. Cambiaron las circunstancias, los planes y también los estudiantes reales que cursaban la materia.

Lo que estaba y está cambiando es una forma de vida social y de vida universitaria. La pandemia nos enfrentó a algo desconocido, y a la vez permitió hacer visibles otras zonas de incertidumbre. No se trata sólo de adecuar las prácticas, sino de considerar otras variables significativas que intervienen en la experiencia educativa, por ejemplo, y para ceñirme a una importante en la cátedra de referencia, el carácter migrante de muchos estudiantes. Provenientes de pueblos del interior de la región y de otras localidades y regiones del país, especialmente del norte, un grupo de estudiantes mostraba un asimétrico y diverso conocimiento de la Patagonia. Esto requirió reformular el lugar desde el que pensábamos las clases, y realizar dos ajustes necesarios: primero, repensar el programa como una hoja de ruta abierta a matrices de saberes geoculturales plurales; y, segundo, considerar la experiencia del desarraigo y la ruralidad como marcas relevantes, y no solo anecdóticas, en las trayectorias educativas. Por otra parte, las circunstancias de la pandemia nos llevaron a repensar y resignificar las actividades, corpus de lectura y géneros de escritura, en función de recuperar herramientas y recursos de la virtualidad. A partir del cambio de planes de estudios y de la pandemia, el estudiante ingresante real se hizo visible en su diversidad epistémica, institucional y en su pertenencia geocultural.

Polifonías y tensiones

La investigación educativa y evaluativa realizada hace unos años, en el marco de la experiencia piloto coordinada por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, indagó en los procesos de desarrollo e integración curricular en torno a la formación profesional impartida en los Profesorados en Letras (período 1999-2014) de la UNPSJB, en las sedes de Comodoro Rivadavia y de Trelew.² Lo que se inició como un trabajo entre dos grupos: por un lado, los representantes de la formación ‘específica’ o disciplinar; y, por el otro lado, los representantes del ‘eje pedagógico-didáctico’ o de ‘la formación docente’, fue transformándose en una unidad compleja, que nos permitió afirmar y confirmar que “todos intervenimos en los procesos de formación profesional, no sólo quienes se desempeñan en los espacios de formación en la práctica

² Seis universidades nacionales, entre las que estuvo la UNPSJB, iniciaron voluntariamente el proceso de autoevaluación en 2015. Cuatro de ellas finalizaron la experiencia con la producción de un informe final.

propiamente dicha o en el campo pedagógico-didáctico” (Bittar, Coiçaud, Medrano, Mellado y Olbrich, 2021). A pesar de este reconocimiento, no minimizamos la *zona de tensionalidad crítica* que se da entre bordes disciplinarios que se irritan y provocan mutuamente por conflictos de autoridad, de lenguaje y posición, que enfrentan las disciplinas unas a otras en el campo de fuerzas de la valoración simbólica e institucional (Richard, 2003: 443). En un sentido figurado, esta autoevaluación repartió espejos, de diversas medidas y formas, que muchas veces estaban astillados o ahumados, y nos recordaban que la mirada requiere de un ejercicio de observación consciente, porque muy cerca o muy lejos la visión suele deformarse. Hay que hacer el ejercicio de la distancia para tratar de ver mejor. Y también el ejercicio de una escucha atenta de la polifonía discursiva respecto de las prácticas docentes. Esto significa recordar que, además de profesores y estudiantes, otros actores forman parte de las agencias educativas y de sus representaciones.³

La polifonía antedicha no equivale a la de un coro consensuado, que canta al unísono una misma canción, a idéntico ritmo, sino a las voces múltiples de una comunidad institucional y profesional entramada por diferentes relaciones y tensiones. Por cuestión de tiempo, refiero solo un par de éstas: la que se da entre la formación disciplinar y la formación para enseñar; y la que se plantea entre las prácticas de investigación y las de enseñanza. El proyecto mostró la predominancia de un hacer fuertemente disciplinar en las trayectorias docentes, y en sus capacitaciones, actualizaciones y especializaciones. A la restringida reflexión áulica e institucional respecto de las prácticas de enseñanza que se observó en el proceso de autoevaluación, se le respondió con propuestas que incluyeron, vía la modificación de planes, nuevos contenidos y materias que permitieran el diálogo entre prácticas ligadas a la formación y la enseñanza. Por supuesto, los cambios recientes requieren de un mayor tiempo para evaluarse con más precisión. Tal como dije antes, si estamos muy cerca del asunto a observar nuestra mirada puede alterarse. A esta cuestión, se le agrega la compleja circunstancia de la implementación de los planes apenas unos años antes de la pandemia por Covid-19, lo que difícilmente permita hacer una lectura escindida de esta condición de virtualidad y de emergencia.

Respecto de la segunda tensión, entre enseñar e investigar, es ineludible considerar que estas acciones, sus diferencias y puntos de contacto, remiten a imaginarios y tradiciones educativas que promueven definiciones de objetos y prácticas circulantes en la carrera, así como a ideas, no siempre explícitas, sobre ‘qué es enseñable’ y ‘qué es investigable’. Al respecto, el proyecto de autoevaluación nos permitió conocer que, entre el año 2010 y 2018, hubo en la

³ Al respecto, encuentro lúcida e ilustrativa una escena de una mesa de la mañana, en la que una docente expositora pidió agua y reconoció que debía “gestionarla”. La parafraseo, y recuerdo que preguntó si veían cuántas cosas se necesitaban para hacer un congreso. Es decir, más allá de los invitados y las autoridades, se necesita alguien que traiga un vaso de agua. Esto recuerda la multiplicidad y diversidad de actores que intervienen e inciden en nuestras prácticas.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB más de veinte proyectos presentados por docentes de la carrera de Letras, y solo tres de ellos tenían como objeto la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Esa veintena de proyectos disciplinares no elaboraba, de forma explícita, conexión alguna con la enseñanza de sus temas, avances y resultados; lo que ilustra la distancia entre la formación disciplinar y la formación para enseñar. Sin embargo, dentro de esta situación dominante también surgían datos que permitían identificar un incipiente interés por vincular los trabajos disciplinares con los que apuntan a la enseñanza. Al respecto, resultan relevantes, en la carrera de Letras: la incorporación de un espacio curricular reflexivo, como Problemáticas de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura; y la realización de actividades centradas en las prácticas educativas en torno a objetos disciplinares propios, como las Jornadas sobre Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria de Chubut, que se realizan anualmente desde 2014. En el informe final del proyecto destacamos la importancia de estas Jornadas, que patentizan un cambio real en la concepción de la formación de profesores y la articulación con la educación secundaria. Y que también ocupan un espacio de debate y de formación que ha dejado vacante el Estado provincial (cfr. Medrano, S.; Mellado, L.; Olbrich, M. y Sayago, S., 2018)

En este punto, resulta oportuno señalar que respecto de la investigación son centrales los saberes de carácter experiencial que traman y permean las construcciones profesionales de los docentes y de los estudiantes que, al igual que la comunidad en general, pueden reclamar una interpelación problematizadora sobre la investigación que no se reduzca a una dicotomización esencialista entre enseñar e investigar, y entre los Profesorados y las Licenciaturas. Continuar la reflexión sobre este tema permitirá no fetichizar la propia mirada respecto de sus particulares funciones y valores sociales.

Para finalizar, retomo uno de los apartados iniciales y la perspectiva situacional que considera la importancia del sitio y de la situación en que se desarrollan las experiencias educativas. Para desnaturalizar y combatir las pedagogías de la crueldad, aquellas que según Rita Segato (2018) se reproducen en “todos los actos que enseñan, habitúan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (11), es necesario reconocer cómo la vida social, en sus dimensiones estructurales y coyunturales, muchas veces impensadas, como las transitadas durante la pandemia del Covid-19, nos modifican y solicitan atender a las particularidades no solo del año en que una materia se dicta sino de los distintos contextos que configuran nuestro domicilio existencial (Kusch, 1976), en búsqueda de una habitabilidad educativa más equitativa y respetuosa de las diversas singularidades, entre ellas las geoculturales.

Bibliografía

- Bittar, Silvia; Coiçaud, Claudia; Medrano, Susana; Mellado, Luciana y Olbrich, Mónica (2021) “Capítulo 6. La experiencia de autoevaluación en las carreras de Profesorado en Letras de la UNPSJB”, pp. 317-54. En Macchiarola, Viviana y Perassi, Zulma (comps.) *Investigar para evaluar y transformar*. Río Cuarto: UniRío Editora, 2021. Disponible en <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-464-8.pdf>
- Santos, Boaventura de Sousa (2010) *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- Kusch, Rodolfo (1976) *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Cambeyro.
- Medrano, Susana; Mellado, Luciana; Olbrich, Mónica; Sayago, Sebastián (2018) “Prácticas de formación profesional e investigación educativa: la experiencia de evaluación de los Profesorados en Letras”. En Actas de las V Jornadas Nacionales de Investigación en Cs. Sociales y Humanas, UNPSJB. Disponible en <http://www.edupa.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/Actas-V-Jornadas-Cs-Soc.pdf>
- Richard, Nelly (2003) “El conflicto entre las disciplinas”. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, Núm. 203, abril-junio, pp. 441-447.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN QUE QUEREMOS

Marilina Lipsman
Universidad de Buenos Aires

Para comenzar

Esta publicación tiene lugar a partir del conversatorio en el que participé con otras colegas acerca de los Avatares de la evaluación en el ingreso universitario en el marco del IX Encuentro nacional y VI latinoamericano sobre ingreso universitario de la UNSL.

En ese momento nos encontrábamos en el regreso a la presencia física en las universidades luego de dos años de aislamiento e intermitencias. Me pareció oportuno dado que el formato del conversatorio lo propicia generar discusión y reflexión, entonces, me permití presentar algunas reflexiones para invitar simplemente a la discusión y al intercambio de cuestiones que no están saldadas en el debate evaluativo en las universidades al momento. Le dí un tono coloquial al espacio, si lo hay, porque veníamos trabajando en los últimos 2 años de pandemia, sobre todo, en un montón de conversatorios. En mi caso, sobre la evaluación, verán bastantes discusiones en las que estuve trabajando y están a disposición abiertamente en plataformas, videos, y otras publicaciones. Me interesaba partir directamente con una pregunta, que tiene que ver con estos avatares y esta habitabilidad de la que hoy se está hablando en el regreso a la presencialidad en las instituciones universitarias y en las instituciones educativas en general.

¿Qué evaluación queremos?

Me pregunto en relación con la evaluación, luego de más de 100 años de teoría evaluativa, de más de 8 o 6 décadas de despliegue de la modalidad a distancia, tenemos mucha teoría que podemos tomar de distintos aportes del campo de la tecnología educativa, para la evaluación en estos momentos, y la didáctica. Creo que merece también la pena, plantearnos en este regreso a habitar nuevamente las instituciones ¿Qué evaluación queremos?

Para mí esa es la gran pregunta hoy, después de atravesar compeliadamente un periodo de confinamiento y de tener que dar vuelta la práctica de evaluación, en algunos casos, obligadamente, también reconociendo que muchos equipos docentes en las universidades, y en particular, en los temas de ingreso, han venido desarrollando innovaciones y cambios en las prácticas anteriormente, no es que la pandemia generó esta posibilidad, sino, que muchos equipos y mucha gestión universitaria ha trabajado para modificar las prácticas en términos de

mejora. Hoy las tensiones en las que nos vemos sumergidos, para no solo pensar, sino, para actuar, tienen que ver con algunos falsos versus que quiero traer a estas reflexiones.

Falsas dicotomías en la evaluación

Presencial vs. virtual

En primer lugar, lo que menciono, tiene que ver con oponer, presencialidad con virtualidad, podemos confundir que como regresamos a una presencialidad aspirada, querida, dejada por un tiempo de lado, nos olvidamos que, en el marco de la virtualidad, pudimos resolver un montón de cuestiones, que pueden rediseñarse de otra manera, pero que podemos retomar como buenas resoluciones. Esta oposición de presencialidad vs. virtualidad nos genera un problema. Voy a referirme a la evaluación en este caso.

Formativa vs. sumativa

En segundo lugar, todo lo que siempre se opuso entre las prácticas de regulación, de cursos, materias y acreditación, traducidos hoy en lo formativo y sumativo en la evaluación, que también se han planteado en versus que, como si en la pandemia tensamos para lo formativo, que tanto estaba de lado de la acreditación en la evaluación tradicional, si se quiere, y hoy volvemos a habitar las universidades y nos olvidamos de lo rico que tuvo sistematizar, mejorar, poner prioridad en la práctica formativa de la evaluación.

Sincrónica vs. asincrónica

En tercer lugar, todo lo que tiene que ver con el versus de lo sincrónico y lo asincrónico en la evaluación mediada por tecnologías, pensar que solo la sincronización en las propuestas tiene que ver con el trabajo por Zoom o por videollamadas, en un momento obligado, y hoy en términos de accesos a las tecnologías, que aún es un desafío. Sin embargo, volviendo a la presencialidad, vamos a volver a tomar exámenes, prácticas de evaluación de lápiz y papel, sentados los y las estudiantes, uno atrás de otro, con el barbijo y volvemos a las mismas prácticas anteriores.

Individual vs. colaborativo

En cuarto lugar, también, todo lo que tiene que ver con lo individual y lo cooperativo, lo colectivo, lo colaborativo, donde en este tiempo asistimos a prácticas de evaluación, incluso en la acreditación a nivel grupal, se abrieron un montón de espacios muy valiosos. Se volvió a oponer el versus de la habitabilidad en las universidades, la presencialidad, y queda de lado otra vez,

porque ahora podemos tomar exámenes individuales y esa es la única práctica posible, para poder sistematizar y juzgar el valor de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Una agenda colaborativa de la evaluación que queremos

Creo que también en este tiempo, un aporte que realice, tuvo que ver con apelar a una agenda colaborativa de la evaluación, donde se aceleraron los tiempos para recoger cierta información, y prácticas entre equipos docentes, colaborando para poder resolver distintas situaciones, en un tiempo muy rápido, para poder dar cuenta de prácticas de evaluación en pandemia. Creo que esa agenda colaborativa, tomo insumos de las teorías, pero al mismo tiempo de los equipos que sistematizaron propuestas, que compartieron y compartimos en la comunidad, no solo académica, sino, en otros espacios donde pudimos difundir que es lo que sucedía y lo que se necesitaba. Aporté categorías teóricas de mi visión sobre una evaluación de nuevo tipo: sorprendente, invisible, colaborativa y pública (Lipsman, M. 2019) La evaluación se puso en boca de la opinión de la gente, no solo la evaluación, sino también, las prácticas de enseñanza, porque convivían esas prácticas en los hogares, así que creo que se tomó conciencia de los desafíos que implica evaluar en estos tiempos.

Mi propuesta tiene que ver con reflexionar sobre estas tensiones, estos versus de algunas situaciones, que nos llevan a la gran pregunta de este momento, que es, ¿Qué evaluación queremos? En este caso, para el ingreso en la nueva habitabilidad de las universidades, ¿Qué nos llevamos de todo este tiempo que proyectamos? Espero de alguna manera discutir estas cuestiones, conversar con mis colegas y con quienes estén escuchando, para poder pensar, o por lo menos, desafiar, a que estos dos años que pasamos, no hayan sido dos años, que parezca que no hayan existido. Creo que los desafíos y las ventajas que tuvimos este tiempo, fueron que, probamos cuestiones en las que queríamos seguir experimentando o llevando a la presencialidad, que tenemos hoy en las universidades.

La evaluación que recupera su sentido educativo

La evaluación para el aprendizaje de los estudiantes y para los docentes

Quienes estudiamos el tema, creo que podría decir, que nos encontramos en un problema, lo digo como un problema epistemológico para discutir cuestiones interesantes y valiosas. Como yo dije al principio y también varias colegas, fuimos retomando teoría evaluativa que data de un siglo atrás, o algo más, nosotros estamos analizando las cuestiones actuales, con categorías, si se quiere, viejas, que son útiles y son valiosas, pero esto ya está estudiado, está escrito, son temas que enseñamos en nuestros seminarios, en términos de teoría evaluativa y son los referentes con los que encontramos y entendemos, que siempre estamos atrás en la reflexión teórica de lo que sucede en las prácticas, porque en realidad,

cuantos de nosotros venimos trabajando en recuperar, como decía mi maestra, Edith Litwin (1998), el sentido educativo de la evaluación cuando vuelve la información, no solo a los estudiantes, en términos de aprendizaje, sino también, como hacemos que esa información, que deviene del proceso de la evaluación, nos ayude a recapacitar, recapitular y reflexionar acerca de nuestras prácticas de enseñanza como cuerpo docente. Creo que ese es el sentido, el sentido educativo, creo que eso es ético, moral y humano. Ahora bien, vemos que en las prácticas, como decía al comienzo, hay muchos equipos docentes que trabajan en este sentido hace tiempo, no es que eso no sucede, pero lamentablemente lo que vengo observando, es que, asistimos a una evaluación que no evalúa, realmente consideramos que la evaluación debe recuperar ese sentido educativo, porque en general la evaluación, y sobre todo, desde la lógica positivista, tiende a confirmar supuestos, tiende a trabajar sobre prácticas de confirmación de supuestos, de comprobación y de control, y no tanto en términos Freudianos, y muchos de los exponentes que aquí trajeron las colegas, en términos de transformación Y de participación democrática, por parte de los sujetos evaluados.

Todo esto lo sabemos, está escrito, está estudiado, lo enseñamos en nuestros cursos, sin embargo, esto es una deuda pendiente, pero, además, nos cambian los espacios culturales donde los estudiantes se socializan, donde intervienen, donde las tecnologías digitales invadieron las prácticas de socialización, no solo de los jóvenes y las jóvenes, sino también, de los adultos, de los profesionales, de los académicos. La pandemia interpeló todo esto y nos obligó a muchas de estas prácticas, para bien y para mal, pero esto sucede, y en términos teóricos y epistemológicos, no vuelve a dar luz, respecto de las prácticas de evaluación que quieren recuperar el sentido educativo, también, culturalmente, en jóvenes que están en otros procesos, que trabajan colaborativamente con las tecnologías ¿Qué implica hoy comprender y entender lo que es el aprendizaje en términos de los nuevos espacios culturales y sociales, tanto físicos como virtuales?, en donde los y las estudiantes trascurren, no solo su nivel secundario y su ingreso a la universidad, sino, sus prácticas habituales de socialización. Creo que hay nuevas prácticas y esto también merece nueva investigación en el campo de la evaluación, porque la teoría evaluativa nos habilita a un montón de consideraciones, que de hecho, no han llegado a plasmar en las prácticas completamente, y eso es lo que a nosotros nos interpela, pero asimismo, hoy, requieren nuevas fuentes teóricas para reflexionar acerca de lo que sucede, porque si no los mismos docentes y los mismos especialistas, vamos a reproducir en este regreso a la presencialidad, esa mochila y las herramientas que venimos teniendo anteriormente, porque la reproducción también la hacemos nosotros como especialistas. Interpela un poco para discutir, como siempre estamos atrás de la reflexión de lo que sucede en las prácticas cotidianas. Esto se aceleró por lo vertiginoso del cambio científico-tecnológico en todos los campos, por lo que, estamos siempre atrás de lo que sucede,

pensando y reflexionando, como esto impacta luego en las prácticas habituales y no habituales de evaluación en las universidades.

Coordinación:

¿Conocen experiencias de evaluación formativa en la universidad, en cursos numerosos en el ingreso? ¿No será necesario que nosotros y nosotras como docentes podamos autoevaluarnos genuinamente, reflexionando sobre nuestras propias prácticas?

Marilina Lipsman:

Vengo de una universidad, que es la UBA, que en la escala siempre es mucho, yo provengo de Filosofía y Letras, por un lado, y también, hace 30 años que trabajo como pedagoga en Farmacia y Bioquímica, que es una facultad no tan grande dentro de la UBA, pero comparativamente con otras universidades, es enorme, hay materias de 500, 1.000 alumnos. Trabajamos con evaluación formativa en la facultad, en el grado y muchísimo más en estos años en particular. Algunas experiencias tienen que ver, como decían las colegas, con favorecer procesos modélicos, con devoluciones generales y algunas más individuales, con transparentar modos de resolución y pensar las propuestas. Cuando uno dice formativo, no tiene que ver con que, si hay mil alumnos, uno le va a devolver a cada uno, cada ejercicio en particular con una mirada muy individualizada. Acá salió el tema de los errores, y para mí, el trabajo con los errores debe ser dedicado y deconstruido desde la evaluación, para poder anticipar y sistematizar errores comunes, cuestiones que suceden en el aprendizaje. Estas son formas de generar devoluciones comunes, sistemáticas, para luego, trabajar la coevaluación entre los grupos.

Cuando trabajé en la gestión, en la subsecretaría de innovación y calidad académica de la UBA, hasta hace unos años, en mi área de gestión estaba UBA XXI estábamos hablando de 60 mil estudiantes por cuatrimestre. Con el equipo de UBA XXI habíamos generado devoluciones sistemáticas para tener una mejor vista a las devoluciones en las evaluaciones que estaban estandarizadas. Por supuesto, después de cada parcial. No solo hicimos evaluación formativa en ese tiempo, sino, que, en UBA XXI, es el CBC a distancia, nos anticipamos a dificultades que podían tener en las evaluaciones los estudiantes en el primer año de las carreras e hicimos preuniversitarios, que eran no obligatorios, para estudiantes de finalización de secundario, sobre distintas disciplinas, sobre temas instrumentales, que deberían poder revisar antes de poder ingresar a la universidad, y estos eran autoadministrados con categorías de devolución formativa. Hay un montón de cosas por hacer, por supuesto que la escala desafía las propuestas de evolución, pero no solo las propuestas de evaluación, porque en general, el tema de los grandes grupos, suele ser interpelado en la evaluación,

en realidad, la interpelación debería ser en las prácticas de enseñanza en general, pero en la evaluación pareciera que uno tiende a pensar con la lógica de comprobación y de evidencias individuales. Me parece que ahí la escala debiera repensarse en todo sentido en las prácticas, no solo en la evaluación, pero por supuesto, la evaluación es un gran desafío a la creatividad docente.

Bibliografía

Jackson, P. (2015): *¿Qué es la educación?*, Buenos Aires. Paidós.

Lipsman, M. (2019): “La evaluación en los nuevos escenarios educativos”, en *Las plataformas virtuales en la educación superior: conferencias y comunicaciones de la Jornada de Plataformas Educativas en el Nivel Superior (JoPIEd)*, Primera parte, pp. 35-52. González, Alejandro Héctor et al.; compilado por Mónica Giuliano, Silvia Pérez y Marcela Falsetti, San Justo, Universidad Nacional de La Matanza.

Litwin, E. (1998) *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza* en Camilioni, A. y otros *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós Educador.

UN RECORRIDO POSIBLE, DIVERSAS PRÁCTICAS

Marta Alicia Tenutto
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Nacional de La Matanza

Introducción

Este documento tiene como objetivo compartir algunas de las múltiples preocupaciones que atraviesan a quienes transitamos por la universidad, antaño como estudiantes y ahora como docentes y equipo de gestión. Estas preocupaciones se erigen a partir del intercambio con otros y otras, de nuestras vivencias y experiencias, de las formas de mirar la realidad que nos enseñó la profesión, de nuestras historias de vida y, en particular, del “horizonte de expectativas” con las que nos acercamos a lo sucede y nos sucede como nos advirtió Hans-Georg Gadamer (1970) en relación con los textos.

Desarrollo

Iniciamos el recorrido con un cuento de Eduardo Galeano cuyo título compartiremos luego del cuento.

Sixto Martínez cumplió el servicio militar en un cuartel de Sevilla. En medio del patio de ese cuartel, había un banquito. Junto al banquito, un soldado hacía guardia. Nadie sabía por qué se hacía la guardia del banquito. La guardia se hacía porque se hacía, noche y día, todas las noches, todos los días, y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se había hecho, por algo sería. Y así siguió siendo hasta que alguien, no sé que general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriera sentarse sobre pintura fresca. (Galeano, 1987, p.47).

Y, antes de conocer el título, algunas preguntas: ¿Por qué se hacía guardia el soldado? ¿Qué cuidaba? ¿Por qué se repetía día tras día esta guardia?

- Se hacía de este modo porque así lo indicaba la tradición. Usualmente no se cuestiona la tradición, se conserva y se transmite. ¿Y cómo se titula el cuento? La burocracia/3. Lo que nos habla de aquello que se perpetúa muchas veces sin sentido, al modo de un automatismo.
- Pero, ¿por qué seleccioné este texto para comenzar este artículo? Compartiré posibles respuestas y los/las invito a pensar otras. Lo elegí porque,

a menudo, repetimos prácticas que solo tuvieron sentido en el momento de su invención y lo hacemos porque “siempre se hizo de ese modo”. O bien porque olvidamos el proceso que nos condujo a ese resultado, como nos señala Samaja (2005) quien retoma de Hegel lo relativo a “la recaída en la inmediatez”. A veces porque fue costoso o doloroso el proceso, también porque no podemos conservar en nuestra memoria todo lo que sucede con el personaje de Borges (2011) Funes el memorioso ya que eso sería intolerable.

- Ahora bien, si hacemos foco en la evaluación que es el tema de esta mesa, sabemos que se ha desarrollado a lo largo de la historia y algunas prácticas perduran al modo de tradiciones y otras se van confirmando como nuevas tradiciones. En esta propuesta los y las invito a distanciarnos de una mirada evolutiva para sostener una mirada productiva.
- Veamos algunas de las marcas que las prácticas de evaluación han dejado en nuestra historia. Voy a trabajar distintos modos de acercarse a la evaluación a lo largo de la historia y lo sintetizaré en una frase en cada situación:
- La evaluación como construcción de información para la toma de decisiones la evaluación es tan antigua como el género humano ya que necesitaba evaluar las situaciones para sobrevivir.
- En Olimpia, Grecia, en el siglo VIII AC se desarrollaron los primeros Juegos Olímpicos en los que competían los hombres libres. En ese contexto, la evaluación se relaciona con competencia en el sentido de “competir con”.
- En Esparta, a partir del siglo VI AC, la educación del espartano tenía como objetivo hacer de él un buen soldado. Creían que para aprender a vivir en común debía entrenarse en soportar el frío, el hambre y el dolor. Así la evaluación estaba asociada a la capacidad de resistir (al hambre, frío y dolor)
- En tanto, en el período de la administración China (siglo V AC) la evaluación era concebida como selección de los hombres eruditos y de buenas costumbres.
- En la Edad Media se realizaban exámenes orales como ejercicios profesionales y de erudición. La función era discriminar entre los estudiantes los grados de competencia para la promoción jerárquica y el otorgamiento de títulos y grados. Se desarrollaba en latín ante tribunales y se podían presentar solo aquellos avalados por su profesores.
- Desde el siglo XVI se encuentran evidencias del disciplinamiento del cuerpo a través del castigo corporal bajo el supuesto de que los estudiantes no aprendían porque no querían (y no porque no podían hacerlo). Esto se sintetiza en frases que se localizan en libros de texto del siglo XIX: “la letra con sangre entra”. En ese marco, quien no lograba pasar la evaluación recibía el castigo para que “quisiera” aprender.
- En el siglo XVII Juan Amós Comenio, en su obra clásica titulada *La Didáctica Magna*, indicaba que era necesario revisar que “todo lo enseñado sea

aprendido”, así la evaluación era equivalente a constatar (que lo enseñado fuera aprendido).

- En el siglo XIX, en el marco de los intensos cambios que sacuden ese siglo, se desarrolla la evaluación tomada del catecismo donde se aprendía las preguntas y las respuestas de memoria. Así la evaluación consistía en constatar si se había producido ese aprendizaje memorístico esperado.
- En el siglo XX comienza un tratamiento específico de la evaluación educativa, se trata de un momento en que Tyler (entre la década de 1930 y 1940) la nombra de este modo. En ese contexto, evaluar consistía en determinar si aprendieron los objetivos planificados. Para ello, es necesario preguntarse: ¿Qué objetivos se desean conseguir? ¿Con qué actividades se pueden alcanzar? ¿Cómo pueden organizarse eficazmente estas experiencias? ¿Cómo se pueden comprobar si se alcanzan los objetivos? Esto se desarrolla desde un enfoque que considera que hay una relación causal-lineal entre enseñanza y aprendizaje y éste se conforma en un proceso donde la suma de los aprendizajes parciales da como resultado el todo.
- En la década siguiente, Benjamin Bloom afirma que la evaluación consiste en la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio de cada estudiante.
- Son numerosos los aportes que ha recibido la evaluación a partir de mediados del siglo XX, en particular hacia finales de ese siglo. Tomaremos dos: para Santos Guerra (1993) la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora y el de Camilloni (1998): para quien evaluar consiste en emitir juicios de valor acerca de algo para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso.

A partir de lo abordado nos podemos preguntar: ¿qué tradiciones persisten en los espacios universitarios de enseñanza: ¿selección?, ¿competencia?, ¿resistencia?, ¿ejercicio de erudición? , ¿reproducción memorística?, ¿constatación de logros esperados?, ¿emisión de juicios de valor sobre la base de criterios? ¿proceso de diálogo, comprensión y mejora? Además ¿cuáles sumarían ustedes?

Ahora los y las invito a ingresar a la universidad donde fuimos otrora estudiantes. Ingresamos a un territorio que tiene sus formas, su manera de recorrer el espacio, sus reglas (que es necesario conocer para poder jugarlas) donde habitualmente nos sentimos anónimos. Se ingresa a una carrera, a un espacio que demanda la apropiación de un campo disciplinar con una sintaxis, un léxico cuya dificultad resulta similar a aprender otra lengua.

En ese marco, el ingreso de los estudiantes a la universidad nos convoca a los y las docentes a desandar el camino de estas tradiciones, en particular la de selección, para trabajar en pos de la educación como derecho, a ser generosos en

el encuentro con esos otros y otras y a trabajar a la evaluación como parte de los procesos de enseñanzas y aprendizajes. Para lograrlo necesitamos:

- Revisar nuestras creencias sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- Trabajar sobre nuestras etiquetas.
- Construir un vínculo pedagógico (con o sin pandemia)
- Trabajar sobre la conformación del/a estudiante en esta institución, en esta carrera.
- Desarrollar puentes para los estudiantes y entre nosotros como lo muestran las experiencias pedagógicas e investigaciones que han presentado.
- Acordar esas “reglas de juego” desde el inicio.
- Revisar nuestras propuestas y trabajar sobre la enseñanza si queremos otros resultados en la evaluación.
- Ofrecer propuestas cada más contextualizadas, donde los y las estudiantes tengan que tomar decisiones, argumentar, relacionar, exponer.
- Fortalecer el trabajo con devoluciones constructivas que nos permiten trabajar sobre sus fortalezas y sobre aquello a revisar ya que se evalúa el desempeño, no al/a estudiante.
- Ofrecerles algunas preguntas para propiciar la reflexión como: ¿qué me resultó más fácil y qué más difícil?, ¿trabajo más a gusto en propuestas individuales o colectivas? ¿Por qué?, ¿cómo podría mejorar mis trabajos?
- Si colocamos el foco en la enseñanza y la evaluación de aprendizajes, resulta necesario atender a este decálogo:
 1. Focalizar en los aspectos fundamentales del tema a aprender/evaluar.
 2. Implicar el análisis de una situación o problema.
 3. Contribuir a que los y las estudiantes establezcan relaciones con sus conocimientos previos.
 4. Vincularse con los conocimientos, vivencias e intereses personales de modo que resulte relevante para el universo del alumno.
 5. Explicitar un contexto tomado de la realidad social y profesional.
 6. Favorecer la elección y la toma de decisiones.
 7. Permitir distintos procedimientos de resolución y formas de análisis, utilizando variados recursos y fuentes de información que pueden hallarse dentro y/o fuera de la escuela.
 8. Promover múltiples relaciones con otras materias, temas y áreas de interés

9. Facilitar que se conciban y lleven adelante distintos productos finales.
 10. Compartir o co-construir sobre qué se base se evaluará apelando a instrumentos de registro estructurados como listas de cotejo, escalas de estimación o rúbricas sobre la base de que se evalúa en forma constante, aunque no todo el tiempo.
- Y, en particular, cuando ofrecemos devoluciones constructivas que ayudan a clarificar lo que se considera un buen desempeño:
 - Aportar con información de alta calidad que ayude a los estudiantes a autoevaluarse.
 - Fomentar la interacción y el diálogo en torno al aprendizaje entre pares y docente-estudiante.
 - Implicar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre la evaluación

En síntesis, ¿qué podemos hacer?, además de colocar preguntas donde habitualmente se ofrecen respuestas. Y, como creo que resulta central que la evaluación se aborde en contexto, para finalizar compartiré preguntas que he tomado a partir de las Máximas de Freire que he convertido en las siguientes preguntas:

1. ¿Desarrollamos una pedagogía de la pregunta o permanecemos en la pedagogía de la respuesta?
2. ¿Favorecemos la comprensión crítica de la realidad social, política y económica? ¿Cómo lo hacemos?
3. ¿Respetamos los saberes de los educandos?
4. ¿Corporizamos nuestras palabras con el ejemplo?
5. ¿Respetamos la autonomía del ser del educando?
6. ¿Mostramos capacidad profesional y generosidad?.
7. ¿Sabemos escuchar?
8. ¿Permitimos que otros sean? ¿O lo impedimos/prohibimos?
9. ¿Desarrollamos una pedagogía en la que hombres y mujeres se vivencien en el proceso de permanente liberación?
10. ¿Abordamos la acción y la reflexión como una unión inquebrantable?
11. ¿Propiciamos la transformación del mundo?
12. ¿Trabajamos para que los hombres y mujeres sean personas libres?¿Cómo lo hacemos?
13. ¿Favorecemos que hombre/mujer y mundo se encuentren? ¿Cómo?

14. ¿Consideramos al estudio por el número de páginas leídas o por la cantidad de libros leídos o por la capacidad de crear y recrear ideas?
15. ¿Somos solidario/as entre el acto de educar y el acto de ser educados?
16. ¿Aceptamos que todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo y por eso, aprendemos siempre?
17. ¿Aceptamos que la cultura no es atributo exclusivo un grupo social?
18. ¿Sostenemos que alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra?
19. ¿Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concientización?
20. ¿La ciencia y la tecnología están al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre?

La propuesta es abordar las prácticas de enseñanza y de evaluación en forma conjunta, implicarse, formular propuestas crítico-propositivas enmarcadas en situaciones, colocar preguntas, dudas e inquietudes donde habitualmente se colocan certezas ("obviedades").

La ciencia avanza a partir del cuestionamiento de lo establecido y no del sostenimiento de las certezas, así los profesionales necesitan ser formados en el trabajo con otros ya que esas serán parte de sus prácticas en la profesión. Para lograrlo, se necesita generosidad de parte de todos los implicados, un trabajo sostenido y monitoreado a lo largo del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Borges, JL (2011) Funes el memorioso. En Ficciones. Buenos Aires: Sudamericana.
- Camilloni, A. (1998) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni y otras: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H. (1970) Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, E. (1987) El libro de los abrazos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Samaja, J. (2005) Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: EUDEBA.
- Santos Guerra (1993) La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Investigación en la escuela, N° 20. Universidad de Málaga. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8553/7597>

PENSAR LA EVALUACIÓN DESDE EL INGRESO UNIVERSITARIO

Zulma Perassi
Universidad Nacional de San Luis

Hablar de evaluación suele provocar incomodidad.

Generar un espacio de debate sobre este tema abre la posibilidad de recuperar y traer a escena situaciones personales vividas con la evaluación en tiempos pretéritos, por lo general, apelando a experiencias propias en las que el sujeto ocupó el lugar o posición de “evaluado”. Con frecuencia, dichas vivencias han sido poco gratas y hasta dolorosas. “Todos sabemos de evaluación, porque alguna vez hemos sido evaluados” (Moreno Olivos, 2010: 94)

La mayoría de los educadores en ejercicio no han sido formados en el campo de la evaluación, sin embargo, fueron configurando su modo de ser evaluador desde las propias trayectorias recorridas. Ello implica que aunque no haya plena conciencia, lo vivido va permeando y moldeando una manera de concebir la evaluación, a la vez que perfila un estilo de evaluador y/o evaluadora.

Cuando se encarar proceso de formación es indispensable develar la concepción de evaluación que porta una persona, para poder comprender quien es como evaluador o evaluadora.

A lo largo de la historia es posible reconocer múltiples concepciones o paradigmas de evaluación que asumen diversas denominaciones según la teoría o el autor que se elija trabajar. Si bien durante el siglo XX se registra el surgimiento de una gran variedad de modelos, es recién en las últimas décadas que se puede advertir una tardía tendencia a la democratización de la evaluación.

La evaluación como campo transdisciplinar muestra una agitada dinámica histórica que reconoce la emergencia de diversas concepciones o paradigmas a lo largo del tiempo en los países más desarrollados, los que fueron impactando con diferentes ritmos y fuerza en el mundo entero. Si bien el abordaje de esas concepciones puede realizarse desde distintas perspectivas teóricas que trabajan en el tema, al revisar la historia marcada por la sucesión y superposición de modelos, es posible advertir cierta tendencia marcada por un progresivo alejamiento de la valoración centrada exclusivamente en resultados, a la vez que se observa una creciente visibilidad del sector evaluado.

Estos rasgos aparecen con diversa claridad e intensidad en la gran variedad de modelos valorativos que pueden describirse en la actualidad. Con el recorrido de aproximadamente un siglo, la evaluación educativa ha transitado desde paradigmas conductistas, descontextualizados, excesivamente técnicos, hacia otros que poseen un carácter más democrático, amplio, participativo, político y

crítico. Sin embargo, estas construcciones paradigmáticas, que emergen y adquieren pleno sentido en los contextos históricos de surgimiento, son elaboraciones teóricas que no siempre encarnan nítidamente en las prácticas de las instituciones y actores educativos.

Asumir una política de evaluación universitaria desde una concepción Sociopolítica, Crítica y Ética (Domínguez Fernández, 2000), Evaluación Auténtica (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014) o de la Cuarta Generación (Guba y Lincoln, 1989) define otro sentido a todos los procesos evaluativos que ocurren dentro de la institución educativa, los que sin duda se vinculan entre sí. Cuando el objeto de la evaluación es el aprendizaje que desarrollan los estudiantes en sus trayectorias de formación, es indispensable que se revisen los “lugares” que se otorgan y construyen tanto para el/la evaluador/a como para el evaluado/a, ya que ambos deben asumir un papel decisivo en este proceso, mediados por acuerdos explícitos, criterios claros y procedimientos transparentes.

Desde esta perspectiva, preferimos hablar de evaluación para el aprendizaje, puesto que asumimos que el sentido esencial de la misma, es ponerse al servicio del aprendizaje de los/as estudiantes, para profundizar y mejorar esa construcción.

No ignoramos que la evaluación ha sido tal vez, el componente más “autoritario” del proceso educativo, que resistió fuertemente y demoró demasiado tiempo en integrarse a los entornos más participativos.

En esta comunicación, quiero referirme a cuatro tensiones claves que colaboran a esclarecer el modo de concebir la evaluación:

A. Evaluación de Resultados Vs Procesos. ¿Que se evalúa? ¿dónde se coloca el “foco” de esa búsqueda?

Entender que los resultados obtenidos por los estudiantes en una instancia evaluativa, son suficientes para elaborar juicios de valor acabados y concluyentes acerca del conocimiento construido por ellos, empobrece el sentido de la evaluación.

Es como pensar que una foto “es” la realidad misma, que ella constituye la situación que esa fotografía representa, ignorando la complejidad del objeto, su dinámica, y la variedad de factores propios y del contexto que intervienen en la producción de un resultado.

En la valoración del resultado –conocida también como evaluación sumativa (Scriven, 1967, en Escudero Escorza 2003)- lo que importa es verificar y constatar logros. Sin embargo, se ignora cómo se llegó a ese resultado.

La acción de privilegiar los resultados, tiende a concentrar la preocupación en torno al logro de los objetivos planificados, el diseño de instrumentos, la corrección y la calificación.

Frente a este modo de hacer evaluación, y tensionando con ella, otra forma de entenderla es priorizar la valoración del proceso para poder intervenir sobre la situación indagada y corregir de este modo, el rumbo o funcionamiento del “objeto evaluado”.

Si bien las concepciones más democráticas y participativas, resaltan la importancia de trabajar con la evaluación de procesos, buscan articularla con la valoración de resultados, asumiendo la importancia que poseen ambas y la necesaria complementariedad existente, cuando se pretende un acercamiento más pleno al objeto indagado.

B. Evaluación como acción centralizada y exclusiva del evaluador Vs actividad participativa. ¿Quién evalúa?

Cuando la evaluación es desarrollada por un único actor (evaluador o evaluadora) éste reúne en si mismo, el poder y el saber. Dicho monopolio remite a modelos de control, en los que la evaluación puede convertirse en una acción poco transparente (una caja negra), en la cual no se exponen, fundamentan, ni debaten los criterios a emplear, los procedimientos usados, etc. y por lo tanto, los juicios emitidos pueden resultar arbitrarios.

En el otro extremo, la evaluación se entiende como construcción colaborativa, en ella es indispensable la participación tanto del evaluador como del evaluado. Con roles diferentes, con asimetría y responsabilidades distintas, la evaluación educativa es asumida como un diálogo. “En el desarrollo de la capacidad de diálogo intersubjetivo y de la argumentación racional radica la posibilidad de formación de sujetos autónomos y democráticos” (Melamed, 2007: 6).

Las concepciones democráticas de evaluación avanzan hacia el involucramiento progresivo del sujeto en formación para hacerlo autor/a responsable de sus aprendizajes. En esta búsqueda la evaluación tiene un papel clave: habilitar el dialogo fundamentado y respetuoso entre los participantes (Macchiarola, 2012).

C- Evaluación para cumplir una exigencia externa o impuesta Vs evaluación para optimizar el “objeto” evaluado. ¿Para quien se evalúa? O ¿al servicio de quien se despliega esta acción?

La evaluación entendida como tramite administrativo desnaturaliza el sentido de la misma, la empobrece. Suele conducir a interpretar que la evaluación es sinónimo de la calificación.

Este modo de asumirla, define maneras de actuar que se caracterizan por la significativa distancia que se establece entre evaluadores y evaluados, la enajenación del vínculo existente entre las partes, la preocupación por la “objetividad” del proceso y el frecuente uso de escalas analíticas en la ponderación y cuantificación de las respuestas emitidas.

La evaluación se instituye aquí como un hecho formal demandado por el sistema, la institución, las autoridades gubernamentales o la política vigente, desvinculado y ajeno al aprendizaje que construyen los/as estudiantes, capaz de erigirse en un fin en sí mismo. En consecuencia, se genera un escenario en el que es común “enseñar para la evaluación” o “preparar para la prueba”, revirtiendo el orden esperable en el que se evalúa para mejorar la enseñanza y potenciar la construcción del conocimiento.

En el otro extremo del continuum, se propone en cambio una evaluación que está al servicio del aprendizaje del estudiante, cuya principal función es brindar información acerca de lo que está ocurriendo con ese aprendizaje (estilos, modos de aprender, dificultades u obstáculos, logros alcanzados, fortalezas, etc.) y que permita replanificar o ajustar la propuesta de enseñanza destinada a cada estudiante. “La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve [...]” (Santos, 2018 : 13)

La evaluación para el aprendizaje se desarrolla...

“(..) durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es mas longitudinal, representa un diálogo que ocurre entre docentes y estudiantes a lo largo de sus múltiples interacciones. Está enfocada en ayudar al estudiante, identificar sus áreas de oportunidad y logros, para orientarlo a progresar de una mejor manera en el proceso educativo, sin generarle estrés o desgaste, tratándolo como persona. Pretende moverse de una acción que se le hace al estudiante, a un proceso que se hace con el estudiante. Esta evaluación es inseparable de la enseñanza y apoya fuertemente el aprendizaje, si se lleva a cabo con profesionalismo y responsabilidad” (Sánchez Mendiola, 2022: 27).

D- Evaluación como reproducción Vs evaluación para la transformación. ¿Para qué se evalúa?

Es indispensable considerar si en las indagaciones realizadas se privilegia movilizar la evocación, la memoria, la reproducción de teorías, hechos y conceptos o bien, se busca desafiar capacidades mas complejas, tales como: análisis de situaciones, consideración de casos diversos, resolución de problemas, elaboración de respuestas alternativas, construcción de escenarios múltiples, etc.

La praxis evaluativa devela el propósito esencial que posee cada educador.

Resulta muy difícil admitir la veracidad de expresiones que manifiestan la intencionalidad de formar ciudadanos pensantes, críticos y participativos, cuando se diseñan evaluaciones cuyas respuestas están orientadas solo a recordar definiciones o datos.

Por ello, deberíamos preguntarnos: ¿Qué consistencia existe entre los discursos que sostenemos como formadores y los dispositivos de evaluación que diseñamos y aplicamos?

Las concepciones democratizadoras y críticas de la evaluación la proponen como una herramienta de transformación de la realidad. La evaluación en tanto proyecto emancipatorio se vincula con la justicia social, con la equidad. En ese sentido impacta decisivamente en la vida actual y futura de los estudiantes, habilita la responsabilidad de tener que asegurar aprendizajes para todas y todos (McArthur, 2019).

¿Cómo se vinculan las tensiones enunciadas en el campo de la evaluación, con el ingreso universitario?

Desde la universidad pública resulta necesario reflexionar acerca de las concepciones de evaluación que poseen los ingresantes. En general, las experiencias que han vivido esos y esas jóvenes los hacen portadores de un pensamiento autoritario sobre la evaluación.

Ellos y ellas no se sienten autorizados para evaluar sus propios desempeños puesto que la escuela durante varios años, les ha indicado que el profesor es el único actor capaz -habilitado y con autoridad- para efectuar evaluaciones.

Un dato significativo que hemos detectado en carreras universitarias de la Facultad de Ciencias Humanas -UNSL-, es que algunos abandonos ocurren en primer año, después de desaprobar la primera instancia evaluativa. (Hecho que viene a reforzar la idea del propio “fracaso”).

En su mayoría, quienes llegan a la universidad lo hacen portando concepciones de evaluación vinculadas con el control y la sanción, percibiéndola como un hecho formal, ajeno a su papel de “aprendientes” y como exclusiva responsabilidad de profesores/as. Por ello, se torna urgente empezar a trabajar en la resignificación de la evaluación, para que los/as estudiantes a lo largo de sus carreras puedan tomar parte activa en la construcción de su saber, se responsabilicen por el mismo, logren mayor autonomía y autorregulación en sus aprendizajes.

Con frecuencia ocurre que también los miembros de los equipos docentes que reciben a los estudiantes-ingresantes, portan marcas negativas respecto a lo que significa ser evaluador y no siempre ellos/as han tenido oportunidad de trabajar en profundidad esa problemática.

“La mayoría de nosotros hemos crecido en aulas en las cuales nuestros profesores creían que la forma de potenciar el aprendizaje era maximizar la ansiedad, y la evaluación siempre tenía que ser el intimidador más grande” (Moreno Olivos, 2010: 89).

Solo si asumimos el desafío de cuestionar y reconstruir el sentido de la evaluación, podremos democratizar el proceso. La evaluación para el aprendizaje solo tiene razón de ser, si está al servicio del mismo.

Avanzar hacia el desarrollo de evaluaciones auténticas en el aula, requiere el despliegue de acciones que atiendan algunos criterios esenciales :

“ (...) representatividad (que evalúe adecuadamente el panorama del dominio); significado (tareas relevantes y pertinentes a la vida real); complejidad cognitiva (habilidades de orden superior); y cobertura de contenido (material incluido amplio)” (Sánchez Mendiola, 2022: 30).

Constituirse en un evaluador democrático exige una decisión muy comprometida con la ética del proceso evaluativo, implica correrse del “lugar” habitual que se ha ocupando y habilitar la participación sostenida de los/as evaluados/as, responsabilizándolos progresivamente por sus aprendizajes.

“En la constitución del sujeto evaluador es esencial –y sin duda lo más importante- la difícil decisión respecto a qué evaluador esa persona pretende ser. Muchas veces la opción no se hace explícita e incluso, puede no ser consciente para el futuro evaluador, no obstante, siempre se realiza una elección antes de asumir el ejercicio de este papel. El modo en que cada persona desarrolla la función de evaluador impacta directamente en los sujetos evaluados, siendo en muchas circunstancias, definitoria del futuro escolar de esos actores” (Perassi, 2019: 38)

El **avatar** de la evaluación en el ingreso universitario, en tanto **transformación** impone a la institución universitaria y al colectivo docente, un reto significativo: revisar y redefinir la evaluación educativa .

- Atrevámonos a debatir los sentidos que le otorgamos a la evaluación que desarrollamos en nuestras aulas.
- Discutamos acerca del derecho que tienen nuestros estudiantes de participar en evaluaciones transparentes, justas, relevantes, debidamente comunicadas y con resultados compartidos.
- Atrevámonos a debatir las culturas evaluativas vigentes en nuestras instituciones de educación superior.

Bibliografía

- Domínguez Fernández G. (2000): Evaluación y educación: modelos y propuestas. Buenos Aires. Fundec.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE: 9(1), pp. 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989) Fourth Generation Evaluation. Thousand .Oaks CA, U.S.A: Sage Publications.
- McArthur, J. (2019). La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas. España- Narcea.
- Macchiarola, V. (2012). Hacia una evaluación participativa para instituciones en democracia. En Z. Perassi (Comp.), La evaluación y la planificación en educación. Algunas complejidades. Revista Alternativas Espacio Pedagógico, A.o 17 N. 66/67.
- Melamed, A. (2007). Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas. En Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para nueva educación II . Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. Revista Iberoamericana de Educación Superior, I(2), 84-97. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/6>
- Perassi, Z. (2019). El Porfolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa Debate Universitario /Vol. 8 N°15 , 9 (1), pp. 44-55.
- Sánchez Mendiola, M (2022) Evaluación del, para y como aprendizaje, en Sanchez Mendiola, M y Martinez Gonzalez A. “Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos —1. ed. Ciudad de México. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia- UNAM—
- Santos, M.A (2018). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. España. Narcea.
- Vallejo Ruiz M. y Molina Saorín J. (2014) La evaluación autentica de los procesos educativos. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN.N.o. 64 (2014), pp. 11-25 Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>.

LA EVALUACIÓN, ENTRE EL SECUNDARIO Y LA UNIVERSIDAD: VISIBILIZANDO LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

Ligia Quse

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

El Encuentro de Ingreso Universitario reúne diferentes voces: las de los estudiantes y las de los docentes que trabajamos en los primeros años de la universidad. A su vez, hay voces que aún resuenan, las de los profesores de la escuela secundaria que siguen acompañando a los jóvenes, pues construyeron con ellos sus prácticas educativas en los últimos años. Prácticas en torno a conocimientos, situados, desde diferentes contextos -sociales, políticos, económicos, culturales- y dimensiones de abordaje -pedagógicas, didácticas, epistemológicas, históricas, por citar algunas.

En el transcurso de las jornadas de trabajo de esta edición del Congreso, han aparecido en las comunicaciones muchas nociones en relación al quehacer dentro de los primeros años de la universidad. Habitabilidad, interpelaciones, incomodidad, esperanzas, miedos, incertidumbre, emociones variadas con una lista extensa. Sobre todo, porque los significados que poseen no se encuentran aislados sino entramados, a veces inclusive “enredados” - en el sentido de la tensión que se manifiesta entre ellos, adquiriendo su visibilización en los ingresantes que vivencian esta etapa.

Entre los ejes en que se compartieron experiencias e investigaciones, en estos días se conversó en torno a las ideas antes mencionadas, vinculando el pasaje entre el nivel medio y la universidad y el proceso de convertirse en miembros de esta última. Asimismo, cobraron relevancia cómo este suceso se encuentra fuertemente teñido por desigualdades, que se evidencian al ejercer el derecho a la educación superior.

En este caso, como parte de la mesa en la que participé, haré referencia a una práctica pedagógica, didáctica que por antigua y conocida, no deja de atraer la atención de quienes intervienen en ella, suscitando discusiones, cuestionamientos y fricciones: la evaluación. En particular, quiero traer a esta presentación la voz de los estudiantes para explicitarla desde los sentidos que le otorgan.

Desarrollo

De este modo, mi aporte en esta instancia quiere recuperar la mirada de los evaluados y sus percepciones en el cambio que opera entre niveles educativos.

Para ello, comparto con ustedes un avance de resultados de una indagación efectuada con cursantes de una materia del primer cuatrimestre del primer año de la carrera de Ciencias Biológicas, en este caso. Como verán se suman a los hallazgos de diversas investigaciones para acercarnos a qué nos dicen en relación al ser evaluados, desde sus palabras¹.

Analizando respuestas sobre qué implicó el paso al nivel superior, más de la mitad hicieron foco en que el impacto estuvo en la *mayor exigencia*, aludiendo por ello a un elevado número de materiales (textos, apuntes, libros, tareas), horas, complejidad del estudio en relación al tiempo disponible.

Como se trataba de contestaciones esperables -ya que es lo que informa la bibliografía al respecto-, se analizaron además los comentarios que las acompañaban, que aparecían como colaterales dentro de sus escrituras. En lo que sigue de la exposición, seleccioné algunos de ellos, enmarcándolos desde dos miradas en torno a la evaluación (ya que fueron muchos los aspectos que se destacaron como contrastantes entre secundaria y universidad):

1. La primera mirada, identifica impactos referidos a las correcciones o devoluciones al evaluar.
2. La segunda mirada, da cuenta de la evaluación considerada parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje (o de su exclusión del mismo).

La evaluación como conversación

En esta primera perspectiva, referida a las correcciones y devoluciones, quiero invitar a pensar la evaluación como proceso comunicativo. En la interacción dialógica es donde se hacen públicas ideas, conocimientos, razones y prácticas, pero también, donde se posibilitan espacios de intersubjetividades entre quienes participan. Estos intersticios, a la vez, permiten reflexionar y actuar sobre los propios itinerarios, recordando que quienes ingresan a la universidad responden a unas trayectorias con rasgos seguramente bastante diversos entre ellos.

Poniendo el eje en la noción de evaluación desde la comunicación, se constituye un escenario que habilita la palabra, la puesta en común, la interacción. Donde se habla de un conocimiento construido con otros integrantes de la clase y puesto en circulación (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1997, Quse, 2015). En este contexto, la evaluación se entiende como la forma de que lo que hace se haga público, se comparta. De este modo, en torno al conocimiento se entrelazan sentidos, razones y prácticas, donde lo común es lo que acontece, lo que pasa, entre docentes y estudiantes en los diferentes encuentros e interacciones que se generan entre ellos (Celman y Olmedo, 2011, Roldán, 2021).

¹ Las intervenciones de los estudiantes se transcriben en cursiva como fueron escritas originalmente.

En las expresiones de los ingresantes se halla que reciben pocas correcciones de sus profesores o a veces ninguna, más allá de la nota numérica (Di Benedetto y Carlino, 2007). Y si las devoluciones están presentes, la mayoría de las veces suelen consistir en anotaciones acotadas en los márgenes o al pie de sus exámenes o comentarios, que califican como insuficientes, escuetos o ambiguos, que no ayudan a comprender los errores. Incluso mencionan que en algunos casos no tienen acceso a los instrumentos con los que fueron evaluados para poder receptar las correcciones. De este modo, se quedan sin elementos para pensar o repensar en qué dirección reformular sus prácticas de trabajo con los contenidos, de manera de explorar estrategias para superar las dificultades o sostener aquellas que fueron exitosas.

Es de remarcar que cuando los estudiantes reciben retroalimentaciones las valoran favorablemente, indican que ellas les permiten reconfigurar su aprendizaje, saber qué estaba mal y cómo encarar, de una manera diferente, su proceso de estudio. También les facilita identificar hacia dónde se dirigía la cátedra con las finalidades de la evaluación, qué era lo que se pretendía de las consignas, cuáles eran los objetivos que estaban por detrás, que muchas veces quedan implícitos o no son fácilmente reconocibles.

Desde este panorama que revelan los estudiantes, es preciso puntualizar que el proceso de corrección incluye, necesariamente retroalimentación, si estamos considerando la evaluación como un proceso comunicativo, una conversación en la que se puede reconocer qué se está aprendiendo, cómo ocurre ese proceso, qué se puede hacer para enriquecer los conocimientos. Las devoluciones son consideradas como una interacción útil, una potencial herramienta para fomentar la comprensión.

Así la evaluación, considerada como intercambio, crea un tejido de intersubjetividades cognitivas y sociales, pues si los estudiantes son partícipes - están comprometidos en la propia evaluación-, les permite regular los itinerarios personales de estudio a partir de conocer y conocerse en esa situación. En ese ámbito de relaciones se manifiesta algo del orden de lo político y de lo ético, en lo educativo (Celman y Olmedo, 2011).

De allí la relevancia de recuperar estas dimensiones que atraviesan la evaluación y la prioridad de advertir que una finalidad propuesta por el docente en un examen no es “automáticamente”, unívocamente, perceptible por los estudiantes. De este modo los objetivos a los que se aspira arribar a través del proceso, es importante que se sepan de antemano, que formen parte de la conversación.

Del mismo modo ¿qué criterios serán empleados para realizar la corrección? ¿Qué se mirará del proceso? ¿En qué momentos? ¿Bajo qué consideraciones? Se requiere que se visibilicen y además sean comprendidos, de manera de involucrar a los estudiantes en la evaluación, como continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que participan (Monereo, Castelló y Gómez, 2009, Ritchhart, Church y Morrison, 2014). Incluso es fuertemente enriquecedor que

además de públicos, estos criterios sean co – contruidos. De forma de implicar a los intervinientes aún más, reconocerse parte de esta instancia, apropiarse de sus metas para ir proponiéndose reflexiones sobre sus propios recorridos, desde autoevaluaciones por ejemplo.

Este ida y vuelta, que examina el trabajo ya realizado, vuelve sobre él y lo proyecta hacia el futuro, requiere acompañamiento desde las devoluciones de los docentes como guías, que les estimulen a actuar en consecuencia. De esta forma, es factible tender puentes metacognitivos: ¿Qué estoy aprendiendo? ¿Cómo lo estoy aprendiendo? ¿Cómo estoy estudiando? ¿Estoy llegando a aquello que se espera que entienda? ¿Debería cambiar o modificar la forma en la que trabajo los contenidos?

Entonces tenemos que ir más allá de los signos, las marcas, tildes o calificaciones para denotar lo que queremos expresar a los estudiantes cuando retroalimentamos las respuestas recibidas. Debemos pensar la evaluación como espacio de comunicación: público, común (con criterios compartidos, explícitos, comunicados) y asumir responsabilidad política dimensionándolo también como un espacio de derecho, porque como estudiantes tienen derecho de ser evaluados, de meditar sobre el proceso que llevan a cabo, que los habilita a seguir siendo estudiantes y a seguir perteneciendo a la universidad, en este caso (Celman y Olmedo, 2011, Roldán, 2017).

Evaluación como parte -o no- del proceso de enseñanza y al de aprendizaje

Como expresa Álvarez Méndez (1996) la evaluación no es un apéndice de la enseñanza y el aprendizaje, es parte del proceso pues a medida que alguien aprende también evalúa, valora, razona, fundamenta y opta. De este modo, aprende a evaluar también aquello que tiene valor de experiencia para sí. De allí que se la considera como un proceso continuamente formativo.

En la escuela secundaria la evaluación suele evidenciarse como una práctica en la cual se “ven los resultados” en cuanto si se aprendió o no lo que se esperaba, como instancia sumativa y unidireccional (heteroevaluación). Como esta situación reviste muchas críticas en la bibliografía, consultamos a los estudiantes respecto de las diferencias detectadas en las experiencias evaluativas en la universidad. Desde esta segunda mirada, un estudiante escribió:

El cambio fue abismal. La pedagogía quedó de lado y dio paso a la rigurosidad. Un jefe que exige y si no estamos a la altura no podemos pertenecer. Una evaluación tenía la presión del fin del mundo.

Estas declaraciones me hicieron recordar una metáfora de una antropóloga norteamericana que analiza la educación y en particular reflexiona sobre las suposiciones que algo común, como una silla universitaria, genera (Luttrell, 2004). Quiero evocar esa silla para analizar las implicaciones que conlleva la

evaluación. Esa silla que creo que todos conocemos, que tiene una tapita rebatible donde apenas el espacio alcanza para apoyar un cuaderno o un libro, no muchos más útiles. Un asiento y debajo de éste, una parrilla pequeña donde colocar el resto de las pertenencias.

Así, esta silla, este dispositivo común y corriente, encierra numerosas expectativas y presupuestos. Por ejemplo, la mayoría de estas sillas son para estudiantes diestros. Tienen un tamaño predefinido, o sea que, hay un tamaño corporal que cabe en ellas. Incluso, en algunas universidades están sujetas al piso, entonces además se dificulta el trabajo con otro tipo de dinámicas – grupales, por ejemplo- donde la gente pueda mirarse y escucharse en un círculo.

Por ello, me pregunto qué corporeidades son “adecuadas” para estar ocupando esa silla universitaria. Esta comparación permite visibilizar formatos del poder, un poder oculto diría Perkins (2009). Y trae a la escena las dos lógicas de Perrenoud (2008): una lógica que tiene que ver con la selección (valorar formas y normas de excelencia) y el control (exclusión, certificación). Y la segunda lógica, la que piensa la evaluación de los aprendizajes desde el compromiso, desde el andamiaje que puede ofrecer un docente o un par, con la construcción de conocimientos compartidos, con la valoración del acompañamiento, con la mirada formativa.

Desde allí entonces, la invitación consiste en reflexionar: ¿En qué silla nos sentamos? ¿En qué silla sentamos a los estudiantes?

En sillas:

¿Donde se fabrican jerarquías de excelencia, durante diferentes prácticas evaluativas?

¿Que clasifican? Donde los estudiantes se comparan en función de ciertas normas (abstractas, indefinidas) o con modelo en el docente y en el “mejor” estudiante).

¿Que rotulan, que predeterminan? Lo cual afecta el contrato didáctico.

¿Que no dicen nada de lo que se comprende, del camino transitado, de la experiencia? Y sólo informan de su cercanía (o no) a lo esperado, o al lugar dentro del grupo.

En la encuesta, también encontramos expresiones como:

hay más independencia respecto a la organización de cómo estudiar

Lo cual a primera vista es bienvenido pues da cuenta de procesos metacognitivos que favorecen la toma de decisiones en las estrategias seleccionadas para aprender. Sin embargo, no puedo evitar cuestionarme si se trata de otorgar mayor autonomía a los estudiantes o, tras esta fachada, se oculta una ausencia de guía o acompañamiento que por tener cierta edad o nivel de escolaridad alcanzado se

naturaliza como innecesaria. O que no es el docente universitario quien tiene que proveer esa enseñanza. Como es el caso de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas, andamiando el comprender, la construcción de conocimientos.

Las evaluaciones son un reto

Esta es otra idea que suele invitar a superarse, a poder apreciar cuánto se ha avanzado. Pero por otro lado puede evidenciar rastros de una competencia, de conocer si se es “capaz de”. Entonces, ¿qué ideas transforman la noción de proceso en un desafío? Me pregunto cuánto del “¿pertenezco o no?” a la silla de la que hablaba Luttrell queda de fondo. Si bien estas son sólo “sospechas”, considero importante que no las excluyamos de la mirada crítica sobre nuestras prácticas docentes.

Asimismo, se plantearon emociones próximas o del momento mismo del examen:

Me sentí mal. No tuve compañía, apoyo, trato de los docentes.

Tuve presión, miedo, angustia

Esencialmente por considerar la evaluación como comunicación, en interacción entre el objeto de conocimiento, el profesor y el estudiante, como parte inherente al proceso de enseñanza y al de aprendizaje, esta situación tendría que implicar un paso más del recorrido, no una instancia aparte con rasgos especiales. Si aparecen estas emociones indican una contradicción con lo expresado anteriormente respecto a la continuidad del abordaje de la temática que se encontrara en desarrollo.

Como expresa Díaz Barriga (1994) el examen es una ocasión donde convergen diferentes transferencias de responsabilidades, como aquellas que invierten las relaciones de saber y de poder (de la sociedad, de las instituciones educativas, de los docentes). Así, esas vinculaciones de dominio e influencias en la toma de decisiones a partir de ciertos intereses, hacen que la evaluación produzca y reproduzca formas de poder, de control, de autoritarismos. Del mismo modo, no hay que naturalizar estos reduccionismos que distorsionan la finalidad reconocida de elevar la calidad educativa (Quse y Masullo, 2016).

Pues la evaluación no es ajena a intereses, intencionalidades y restricciones de quienes intervienen en ella, principalmente de quienes la aplican. Esto puede suceder de manera consciente o implícita, pero derivada de una autoridad o desde cualquier asimetría, no puede pensarse neutral ni ingenua (Martínez, 2011).

Así, en la evaluación se justifican un conjunto relativamente coherente de representaciones, valores y creencias, que los agentes de una formación social sustentan y por medio de las cuales se perpetúa cierto predominio de determinadas “sillas”. De quienes interpretan -pues quizá no pueden imaginar

otra alternativa- si son o no “merecedores” de caber en esas sillas, si logran alcanzar sentarse en ellas (como si fuera un reto) o si es su derecho.

Por lo relatado desde las expresiones de los estudiantes, es posible evidenciar que los cambios en las formas de evaluación entre la escuela secundaria y la universidad no pasan desapercibidos. Y a la vez, hace falta discriminar en su relatos, ciertas ideas que se encuentran naturalizadas como “es así porque estamos en la universidad”, otorgándole a esta institución -y a quienes la representamos en el día a día- una especie de “cheque en blanco” en sus actuaciones. Es necesario invertir espíritu crítico para realizar una mirada exhaustiva de cómo estamos abordando los procesos evaluativos en este nivel y particularmente en el ingreso.

Seguramente, si se revelaran las marcas que han recibido nuestros estudiantes, conocimientos que acompañan las interpretaciones que poseen, que traen desde su escuela secundaria, del entorno social, las que les proporcionamos en la universidad, será preciso identificar qué visión los encasilla o los encorseta para poder liberarse de ellas y avanzar hacia otra noción de evaluación integral. Lo mismo nos corresponde a los educadores.

Finalmente, también aparecieron en las respuestas, expresiones de cómo los jóvenes desean ser evaluados en la universidad, y se destaca:

mejorar el trato con las y los docentes

ser escuchados

no tener solamente en cuenta las evaluaciones escritas, sumativas, sino, que al igual que en la escuela secundaria, se considerara, de alguna manera, su proceso

que se generaran espacios de reflexión, de pensamiento crítico y de debate con las ideas

Estos rasgos y sobre todo el último mencionado no sólo es un pedido, sino que a la vez se supone que es una tarea que se hace en la universidad. Entonces, en acuerdo a tantos autores, es posible e ineludible transformar la evaluación, recrearla como un contexto de oportunidades, siempre que esté presente de parte de los docentes, la intencionalidad de habilitar ese espacio para la intervención de los estudiantes. A la vez, darles la posibilidad de que desplieguen el ejercicio de la autonomía, donde puedan trabajar y sentirse partícipes, donde puedan aprender a autorregularse, donde se pueda fundar un lugar en el que esos conocimientos se visibilicen (Anijovich y Capeletti, 2017, Celman, 1998).

Siguiendo a Larrosa (2003, p.7):

“...lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad”.

En estos términos que propone el autor, si el alumno reconoce sus prácticas, las autoevalúa, significaría que puede analizar la dimensión de la “experiencia de sí”, para explicar la importancia de mirar sobre lo vivido, lo construido. Y de relacionarse consigo mismo para realizar cambios, ajustes, regulaciones. Trabajar con poder verse; poder expresarse; poder juzgarse; poder narrarse, poder modificarse; acciones que se entienden por su aporte de sentidos al proceso de metacognición.

Entonces, será posible considerar la evaluación:

- # como invitación a que el otro sea parte del proceso.
- # en permanente construcción, dinámica, inacabada.
- # que mira al pasado y al futuro.
- # situada, en contexto.

Retomo una pregunta que fue latente en el encuentro: ¿Qué evaluación queremos? Es un interrogante que moviliza, que nos interpela. Este tiempo de pandemia, el cambio en la interacción que provocó, también estimuló reflexiones. No es que la mirada sobre la evaluación no estuviese desde antes, sino que, muchas observaciones se hicieron más tangibles, se evidenciaron procesos que estaban ocurriendo.

Entonces, considero fundamental que podamos recuperar precisamente, esa demanda respecto de qué estábamos haciendo, cómo conducíamos ese proceso, qué reformulación ocasionó en las prácticas. Pensar en cómo piensa un otro para aprender, repensar y repensarnos en nuestro rol docente, abrir caminos para reconstruir comprensiones en torno a las diferentes áreas de conocimiento y cómo evaluar en ellas. Entonces, bienvenidos sean los requerimientos que nos interpelaron y la posibilidad de hacer de una manera diferente.

Ojalá podamos en nuestras aulas, crear para nuestros estudiantes contextos de oportunidades, de intencionalidades y posibilidades. Para invitarles a sentarse en una diversidad de sillas.

Bibliografía

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Barriga, Á. D. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181.
- Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo, M. (1997). Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas. En *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, 11-29. Colección Triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Kapeluz.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En De Camilloni, A., Celman, Litwin, E. y Palou

- de Maté, M., La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, 35-66. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. y Olmedo, V. (2011). Diálogos entre comunicación y evaluación: una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 2(2), 67-82.
- Di Benedetto, S. y Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. En XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Serie Encuentros y Seminarios. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 11 páginas. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL001417.pdf>
- Luttrell, W. (2004). La silla universitaria: Luttrell, W. (2004). Finding and using culture. Ponencia en la Harvard Graduate School of Education, Cambridge.
- Martínez, N. (2015). La evaluación como instrumento de poder. *Revista Diálogos*, (7), 5-22.
- Monereo, C., Castelló, M. y Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En Monereo, C. (coord.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*, 1-21. Barcelona: Graó.
- Perkins, D. (2009). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). Entre dos lógicas. En *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue. Pp. 7-27.
- Quse, L. 2015. Relaciones de significado y estrategias de desarrollo del patrón temático en contextos de interacción en la escuela secundaria. En Muse, C. (Ed.), *Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Libro digital, PDF - Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. ISBN 978-987-707-039-2. Córdoba: Editorial de la UNC. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2308>
- Quse, L. y Masullo, M. (2016). Evaluaciones externas ¿de qué calidad educativa estamos hablando? *Revista de Educación en Biología*, 19(2), 4-12. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22480>
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Roldán, P. (2021). Merodeos por la evaluación. *Revista Scholé*, 9. Disponible en <http://mampa.isep-cba.edu.ar/repositorio/bitstream/123456789/742/1/merodeos-por-la-evaluacion.pdf>
- Roldán, P. (2017). La evaluación como práctica de libertad [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YeH3ti7wyJU>

Curriculum Vitae Autorxs

Sección 3



Ana Catalina Sola

Esp. en Docencia Universitaria. Fac. de Cs Humanas. UNSL. Esp. en Lectura y Escritura. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires. Lic.en Psicología, Fac. de Pedagogía y Psicología, UNCu. Prof. de Enseñanza Media, Normal y Especial de Pedagogía y Psicología. Fac. de Cs. UNCu. Profesora Titular. Área: Currículum y Didáctica, Dpto. Educación y Formación Docente, Fac. de Cs. Humanas, UNSL, actualmente jubilada. Docente de grado y posgrado en distintas universidades nacionales. Directora de proyectos de investigación, evaluadora de carrera docente y de proyectos de investigación. Capacitadora docente y directora de proyectos de extensión y de becarios y autora y coautora de numerosas publicaciones

Rafael Omar Cura

Mgtr. en Gestión de Proyectos Educativos, UCAECE. Lic. en Cs. de la Educación UNTREF, Lic. en Filosofía ,UCA, Buenos Aires. Prof. en Filosofía y Cs. de la Educación, I.S.S.F.Sales.. Prof. Universitario en Filosofía, UMSA. Doctorando en Educación UNICEN. Profesor Adjunto Regular, UTN FR B.Blanca, Investigador. categoría IV, Integrante del Equipo Interdisciplinario de Apoyo Académico EIAA , UTN FR B.Blanca, Integrante del Equipo de Formación por Competencias, UTN FR B. Blanca. Profesor Tutor de Tesinas de Especialización en Docencia Universitaria y de Licenciaturas. Evaluador de proyectos de formación docente. Director de Proyectos de Investigación y Desarrollo interfacultad, UTN FR Avellaneda FR B. Blanca, FR Trenque Lauquen.

Ana Beatriz Fuhr Stoessel

Mgtr. en Procesos Educativos mediados por Tecnología, Programa de Educación a Distancia (PROED), UNC. Prof. en Física y Química. UNCPBA. Integró la Comisión Coordinadora y la Académica de RED IPECYT y la Comisión Organizadora de la Escuela CONGRIDEC 2019, de la UNCPBA. Es Prof. Adjunta, en la Fac. de Ingeniería de la UNCPBA. Fue Ayudante Diplomado Ordinario en Fac. de Ingeniería, UNCPBA. Profesor Provisional en ISFD N° 22. Investigador Categoría V. Directora del proyecto Diseño y evaluación de materiales didácticos y entornos de aprendizaje para la enseñanza de ciencias naturales y tecnología. Integra el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales (GIDCE). Publicó trabajos en diversas reuniones científicas, formó tesis y becarios, integró proyectos de extensión y mejora institucional, ha sido Consejero Académico de su Facultad y Coordinador en área de Tecnología.

Mariana Jofré

Dra. en Cs. Biológicas y Lic. en Cs. Biológicas, FQByF, UNSL. Actualmente es Profesora Asociada, reemplazante, en el Área de Biología de la Fac. de Química Bioquímica y Farmacia, UNSL. Ha sido colaboradora y coordinadora en diversos cursos de posgrado. Ha dirigido a becarios, a pasantes y a tesis de Licenciatura y de posgrado. Actualmente dirige el Proyecto PROICO 02-1520 “Ecología y biología orgánica de herpetofauna en ecorregiones de Argentina central. Aportes al conocimiento de su diversidad”, de la UNSL. Es autora y coautora de diversos trabajos de divulgación en eventos científicos, libros y revistas. Se ha desempeñado como Coordinadora Académica de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes, de la FQByF y ha sido Secretaria de Posgrado de dicha Facultad.

María Cristina Dimatteo

Dra. en Cs. de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Mgtr. en Educación y Prof. en Cs. de la Educación por Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN, Tandil. Profesora Titular en el Profesorado y Licenciatura en Teatro de la Facultad de Arte, UNICEN, Tandil. Investigadora en temáticas vinculadas con educación artística, políticas educativas y formación docente en arte. Actualmente integra la dirección del núcleo de investigación Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC, F.A, UNICEN).

Clarisa Eugenia Pedrotti

Dra. en Artes por la Facultad de Artes, UNC y Prof. en educación musical, Departamento de Música, Escuela de Artes, FFyH, UNC. Profesora Adjunta a cargo por concurso de la Coordinación del Curso de Nivelación (Introducción a los Estudios Musicales Universitarios), Facultad de Artes (UNC). Profesora Asistente (DS) de la cátedra Historia de la Música y Apreciación Musical II. Es becaria Posdoctoral de CONICET, codirectora de proyectos de investigación y docente de Posgrado.

Luciana Mellado

Mgtr. en Literaturas Española y Latinoamericana, UBA. Prof. y Lic. en Letras, UNPA-SJB. Docente e investigadora universitaria. Escritora. Docente adjunta regular de las cátedras Literatura Latinoamericana I, Literatura Patagónica y Teoría y Práctica Discursiva, en la carrera de Letras, de la UNPA-SJB. Directora del Grupo de Investigación de Culturas, Literaturas y Comunicación del Sur. Directora del colectivo artístico “Peces del desierto”. Coordinadora, por el bienio 2021-2023, de la Red Interuniversitaria de Estudios de Literaturas de la Argentina. Ha dictado conferencias y seminarios sobre geoculturas del sur en universidades del país, Chile y Alemania. Recibió becas para investigación, intercambio docente y creación artística. Publicó y compiló libros de crítica y antologías literarias.

Marilina Lipsman

Mgtr. Y Esp. en Didáctica, UBA. Lic. en Ciencias de la Educación. Directora General de Nivel Secundario Yeshurun Torá. Directora Área Pedagógica de la Fac. de Farmacia y Bioquímica. U.B.A. Profesora Titular de Bases Didácticas y seminario de Evaluación Educativa de la Carrera Docente. Prof. de la Materia Comunicación de la Tecnicatura en Medicina Nuclear (FFyB UBA). Investigadora Categoría 2. Directora del Proyecto “Articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo”, FFyB-UBA. Miembro de la Comisión de Maestría en Tecnología Educativa FFyL-UBA. Directora de Maestría en Docencia Universitaria, UBA. Seguimiento y evaluación del curso de ingreso, desarrollo de materiales educativos, capacitaciones docentes en colegios secundarios de la UBA. Consultora externa de organismos nacionales. Ha dictado conferencias y cursos en universidades del país y del extranjero,

Marta Alicia Tenutto Soldevilla

Dra. en Educación, UNTreF, UNLa y UNSan. Mgtr. en Educación con orientación en gestión educativa, Univ. de San Andrés, Esp. en Psicología Educativa con orientación en docencia, Esp. en Educación con orientación en gestión educativa, Lic. en Psicología, UBA, Lic. en Cs. de la Educación con especialización en Psicopedagogía, y Prof. en Cs. de la Educación, Univ. de Morón. Ha participado en proyectos, asesoría y evaluación en univ. nacionales y extranjeras. Directora de Especialización en Docencia Universitaria con orientación en Ciencias Agropecuarias, UNR. Coordinadora de Doctorado de Educación Superior, modalidad internacional, Univ. de Palermo. Docente en carreras de posgrado de la UNLAM y en la UNRC, entre otros cursos en diversas universidades nacionales y extranjeras. Conferencista en cursos y eventos en el país, México, Uruguay y Chile. Capacitadora de la OEI y el MEC de Paraguay. Par evaluador en Costa Rica.

Zulma Ema Perassi

Mgtr. en dirección y gestión de centros educativos, Universitat de Barcelona. Lic. en Psicología. Prof. de enseñanza secundaria, normal y especial en Psicología, UNSL. Diploma superior en Cs. sociales con mención en educación, FLACSO-Argentina. Se desempeñó como Decana de la Facultad de Cs. Humanas, UNSL. Coordinadora de Comisión Asesora de Derechos Humanos, Género y Discriminación de la UNSL. Profesora Asociada de la Fac. de Cs. Humanas, UNSL. Docente de posgrado, integrante de comité académico de carreras de posgrado. Directora de proyectos de investigación, becas de investigación, docencia, trabajos finales y tesis de posgrado. Cuenta con publicaciones en capítulo de libros y revistas.

Ligia Quse

Dra. en Cs. de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Bióloga y Prof. de Cs. Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, UNC. Profesora Adjunta en el Profesorado en Ciencias Biológicas, FCEFyN, UNC; docente en cursos de posgrado, Integrante del Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado de la UNC, Integrante del Proyecto UNESCO – UNC “Educación entre pares docentes: construyendo una mirada de prevención del vih – SIDA”. Ha sido docente de Nivel Medio y Terciario. Posee numerosas publicaciones como autora y coautora, es codirectora de proyecto de investigación y evaluadora de posgrado y de publicaciones científicas

Conclusiones



IX ENCUENTRO NACIONAL Y VI LATINOAMERICANO SOBRE INGRESO UNIVERSITARIO



La Educación Superior como Derecho: *Sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas*

SAN LUIS, Marzo 2022 (FCH- UNSL)

Documento Conclusiones

El IX ENCUENTRO NACIONAL Y VI LATINOAMERICANO SOBRE INGRESO UNIVERSITARIO que se realizó en la UNSL los días 28, 29 y 30 de Marzo del 2022 tuvo como lema “*La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas*” y estuvo dedicado a conmemorar los 40 años de la cuestión de Malvinas, una deuda con la Memoria, la Verdad y la Justicia.

Desde la memoria acumulada por el colectivo y, recuperando la historia de los Encuentros, en el presente reafirmamos los posicionamientos político-pedagógicos que han guiado el devenir de los mismos. En primer lugar, seguimos reafirmando el **ingreso irrestricto**, porque estamos convencidxs que la Educación Superior en tanto “*bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado*” (CRES 2008-2018) debe garantizar el acceso y la permanencia en el nivel para todxs y no ser un privilegio de algunxs. En segundo lugar, reafirmamos que el **ingreso universitario comprende tanto las etapas iniciales como el primer año**, puesto que en ese trayecto de formación se juega, en gran medida, la posibilidad de inscripción a la institución y por tanto, la permanencia y el egreso. En tercer lugar, sostenemos la necesidad de **aportar a la construcción de dispositivos que transformen a las UP en contextos de habitabilidad para aquellos sectores históricamente excluidos**. En cuarto lugar, destacamos la necesidad de **demandar un compromiso político genuino de las instituciones competentes**, para promover, acompañar y sostener prácticas que hagan efectivo el Derecho a la Educación Superior.

La **finalidad** que guió el trabajo fue la de “*Generar un espacio de encuentro que recupere las memorias acumuladas y los desafíos del presente, permitiendo la revisión y producción de sentidos, prácticas, apuestas acerca del Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas*”.

Para poder acercarnos a esta finalidad los EJES TEMÁTICOS recuperaron las preocupaciones y el saber acumulado en los Encuentros anteriores y quedaron definidos de la siguiente manera:

- **Eje 1:** PASAJES Y LABERINTOS ENTRE EL SECUNDARIO Y LA UNIVERSIDAD
- **Eje 2:** AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA
- **Eje 3:** ENTRE EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS MÚLTIPLES DESIGUALDADES
- **Eje 4:** GESTIONAR LA HABITABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD: APUESTAS POLÍTICAS

A partir de estos Supuestos, esta Finalidad y estos Ejes temáticos, el Encuentro se desplegó por primera vez de manera virtual, dada la situación de fragilidad sanitaria con los rebrotes de las variantes del Covid - 19, lo que implicó generar condiciones que garantizaran la mayor participación posible.

Desde esta perspectiva, se organizaron **cuatro Paneles** que disparaban preguntas, saberes y reflexiones en torno al lema del Encuentro y a cada uno de los Ejes temáticos, **cuatro Conversatorios** que abordaron las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas, las de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Enseñanza de las Artes y la Evaluación en el Ingreso Universitario, a fin de problematizar las condiciones que hacen posible la habitabilidad en las UP. Otros **cuatro Conversatorios** se centraron en lo planteado en el Eje 3 en relación a las Desigualdades en torno a las discapacidades, socioeconómicas, a las disidencias sexo genéricas y a los pueblos originarios y el Ejercicio del Derecho a la Educación Superior. Asimismo, se presentaron 140 ponencias que fueron compartidos en 21 mesas, que abordaron los cuatro ejes temáticos planteados y que tuvieron diferentes modalidades en su producción: de investigación, experiencias pedagógicas, educativas y/o multimediales. Se inscribieron en calidad de expositores y asistentes más de 300 personas provenientes de 30 universidades nacionales y de diferentes campos del saber. También se presentaron, en el marco de este Encuentro, distintas redes ligadas a los ingresos universitarios, tanto en carreras de formación científico tecnológicas como de institutos de educación superior.

Es necesario destacar que en las Comisiones Organizadoras del Encuentro se involucraron docentes de todas las Facultades y Sedes de la UNSL, lo que permitió el diálogo desde diversos campos del saber y se constituyó, en cierto modo, en el piso del carácter Federal que se consolidó a lo largo del proceso de su concreción. Dicho federalismo se materializó en la presentación de trabajos, en la constitución de pares pedagógicos pertenecientes a diferentes universidades del país que asumieron las tareas de: leer y evaluar ponencias, coordinar mesas de trabajo, paneles y conversatorios, sostener reuniones con invitadxs a dichas actividades previamente a su participación en las mismas. Todo ello permitió compartir pluralidad de voces y de contextos y fortalecer, aún en virtualidad, los lazos inter e intra institucionales, como también la posibilidad de estimular un trabajo colaborativo.

Para poder dar cuenta de lo que dejó este Encuentro sobre Ingreso a las Universidades Públicas, seleccionamos particularmente algunos ítems, en clave de **Desafíos**, vinculados a los **Ejes Temáticos propuestos**, para finalmente dar

cuenta de aquellos otros comunes, que transversalizan los sentidos, las prácticas y las apuestas del quehacer universitario en relación al Ingreso y Permanencia.

PASAJES Y LABERINTOS ENTRE EL SECUNDARIO Y LA UNIVERSIDAD

En relación a la complejidad que implica el pasaje de la Escuela Secundaria a la Universidad siguen como **desafíos pendientes**:

- Articular las lógicas de la vida universitaria en torno a los modos de estudiar, aprender, leer y escribir con las formas de aproximación a los saberes en la Escuela Secundaria, respetando las especificidades, los sentidos y las funciones sociales de cada uno de estos niveles educativos.
- Poner en tensión supuestos que guían las prácticas y discursos institucionales para poder escuchar, mirar, comprender las subjetividades que se movilizan en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad.
- Comprender que en el pasaje de la escuela a la universidad se interrelacionan dimensiones socioeconómicas, identitarias, sistémicas, territoriales, intergeneracionales, culturales, pedagógicas y que es necesario trabajarlas de manera articulada.
- Revalorizar la tarea que realiza la escuela en la medida en que recupera la singularidad de los adolescentes y conocer qué y cómo se enseña.
- Generar espacios de trabajo colaborativo entre escuela secundaria y universidad.
- Centrar el trabajo de alojar y cuidar a lxs nuevxs desde una pedagogía de la ternura como concepto político.
- Poner bajo sospecha la omnipotencia pedagógica. Pensar la idea de adulto disponible que anteponga la escucha genuina ante el juicio valorativo demoledor, no sólo de lxs jóvenes, sino también de la Escuela Secundaria.

AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

Entre los desafíos pendientes:

- Necesidad de correr el foco de las dificultades de lxs estudiantes para ponerlo en la institución y, muy especialmente, en las prácticas pedagógicas (clases incomprensibles, exceso de contenidos, falta de flexibilidad, ausencia de articulación al interior de los equipos, etc.).

- Poner el foco en los modos en que nuestras prácticas de enseñanza inciden en la producción de (des) igualdad.
- Asumir que la Formación implica la incorporación a una comunidad científica o profesional que supone la apropiación de reglas vinculadas con la producción y comunicación del conocimiento y habitualidades (disposiciones, esquemas de pensamiento y de acción) propias de un campo y que, como tales, deben ser objeto de la enseñanza en la universidad para no reproducir mecanismos de exclusión.
- Revisar la tradición transmisiva de la enseñanza universitaria desde puntos de vista epistemológico, psicológico y didáctico.
- Interpelar la categoría de “generación” y lo que cada nuevo grupo de ingresantes trae como idea acerca de lo que es lo colectivo, lo que convoca y conmueve a cada generación.
- Profundizar la formación de estudiantes críticxs y reflexivxs, lo cual implica: reflexión metacognitiva, epistemológica y política.
- Sostener la confianza en la capacidad de aprendizaje de lxs estudiantes. Una pedagogía orientada a potenciar en el otro la capacidad de definir su proyecto de vida, la centralidad de una enseñanza que fortalezca la capacidad de narrar, de poder contar “lo que me pasa”.
- Generar nuevas formas de inclusión, atender a la des- afiliación y a los nuevos escenarios que requieren re-construir la ciudadanía universitaria.
- Seguir tensionando las integraciones entre las cuestiones institucionales, los procesos subjetivos, los procesos de enseñanza, de aprendizaje y los de evaluación para superar las fragmentaciones.
- Revisar el uso del tiempo en las aulas y en la institución; la organización de las cátedras y la distribución de tareas en las mismas, de manera que cada uno aporte desde sus saberes y experticia.
- Necesidad de problematizar la enseñanza virtual, ya que la habitabilidad no es solamente física. No descartar la virtualidad o la hibridación, cómo hacemos para “abrazar” a lxs estudiantes en la virtualidad, en estos tiempos alterados, cómo desplegar nuestra humanidad para hacer realidad el derecho a la educación superior.

Acerca de los Desafíos, en la enseñanza de:

Las Ciencias Naturales:

- Insistir en la importancia de la formación y capacitación docente para profesionales de las diferentes Ciencias Naturales que se desempeñan en el grado y en particular en los primeros años.
- Repensar el papel relevante que tuvo la figura del estudiante en la pandemia, en un contexto donde la tecnología era el lugar de encuentro.
- Reflexionar acerca de la conveniencia de incluir aportes científicos, tecnológicos, prácticos de las Ciencias Naturales en los primeros años, cualquiera sea su elección de carrera.
- En las carreras de ingeniería trabajar en torno a las capacidades mínimas para el ingreso a estas carreras: Expresión oral y escrita. Interpretación de textos, saber resolver problemas básicos de física y química, actuar con responsabilidad para estudiar de manera autónoma.

Las Ciencias Sociales y Humanas

- Profundizar diálogos entre contexto de formación, la realidad y lo que ella ofrece: abordar conflictos, problemas ambientales, diversidad de situaciones de lo social, etc. y articular conocimiento científico con conocimiento cotidiano.
- Fortalecer el trabajo colaborativo para reconocer la polifonía de voces, relaciones y tensiones de lenguajes, tradiciones, formación en las instituciones educativas.

Las Artes:

- Trabajar el imaginario social en torno a que quien ingresa a una carrera artística tiene que tener un “talento o un ángel” especial, así como también la representación de que cuando se reciben, se van a convertir en artistas famosos.
- Poner en cuestión el imaginario social de estudiantes y muchos docentes en relación a la función del arte como decorativista, silenciando así su función social y política.
- Deconstruir con lxs estudiantes lo que esperan, los perfiles, qué formación vienen a buscar y cuál es la que brinda la institución y los imaginarios sociales del sentido del arte en nuestra sociedad.
- Desarmar las representaciones acerca de cuáles son los cuerpos aceptables para la música, el teatro: las manos para ejecutar un instrumento, los cuerpos para actuar.
- Incorporar a los contenidos la articulación entre DDHH y artes.

- Generar conciencia en docentes para que habiliten el acceso de todos a sus clases y contenidos.

Acerca de los Desafíos de la Evaluación en el ingreso universitario

- Reflexionar acerca de qué evaluación queremos como docentes para contribuir a la habitabilidad universitaria.
- Pensar críticamente acerca de los “falsos versus” de la evaluación: virtualidad-presencialidad; sincrónica- asincrónica, individual- colaborativa; sumativa –formativa.
- Pensar la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, revisando los supuestos que le subyacen, tanto en docentes como en estudiantes .
- Habilitar la participación de los evaluados en un proceso de evaluación que sea de interacción y comunicación.
- Plantear la evaluación como contexto de oportunidades, donde esté clara la intencionalidad de parte de los docentes y en la cual los estudiantes pongan en práctica el ejercicio de su autonomía.

ENTRE EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS MÚLTIPLES DESIGUALDADES.

Respecto de los desafíos :

En torno a las Desigualdades Socioeconómicas:

- Contribuir a que los estudiantes superen la lucha por el reconocimiento por medio de la justicia afectiva, el amor, el derecho, la solidaridad, el respeto, en el proceso de configuración de su valía social, su autoconfianza.
- Reflexionar acerca de las condiciones sociales, los diferentes espacios, las experiencias escolares, las afiliaciones y desafilaciones de estudiantes de nivel secundario y su impacto en los procesos de “anticipación de futuro”, de proyectos de vida, para enfrentar desigualdades y defender más derechos, entre ellos el de acceso a la Educación superior.
- Ampliar la capacidad de demandas tanto a nivel de los sujetos como a nivel de las instituciones, para que reclamen cuando sus derechos no se cumplen, articulando políticas académicas y políticas públicas.

En torno a las Desigualdades del colectivo de Disidencias Sexo-genéricas

- Poner en cuestión los imaginarios institucionales construidos desde posiciones androcéntricas, fuertemente encumbradas en la naturalización de los privilegios cis-género, de clase social y de etnias.
- Trabajar para asumir que la interseccionalidad de opresiones tiene que ver con corporalidades, y maneras de agenciar y habitar nuestros cuerpos que pone en una situación de subalternidad respecto de otras corporalidades hegemónicas.
- Revisar todas las prácticas institucionales, incluidas las administrativas, para ver si son binarias o no binarias (formularios, papeles a presentar, SIU GUARANÍ, etc).
- Hablar de las disidencias desde el ingreso universitario, en tanto asunto de justicia social y de justicia epistémica, de igualdad y acceso a la educación superior como derecho.
- Recuperar el papel estratégico del ingreso en tanto espacio// tiempo donde se comienza a analizar y desnaturalizar cuáles son las posiciones y relaciones socio-educativas en las que habitamos que no son ajenas al sexismo, a la violencia, a la exclusión por razones de género, reproductoras de este ordenamiento heterosexual y androcéntrico.

En torno a las Desigualdades del colectivo de Discapacidades

- Reconocer a los sujetos con discapacidad como un colectivo con una historia social.
- Pensar en políticas públicas universitarias que visibilicen y comprendan la perspectiva de discapacidad para asegurar efectiva y operativamente el ingreso, permanencia y egreso, considerando las diferentes dimensiones de la accesibilidad: física- comunicacional- académica.
- Generar datos estadísticos acerca de la situación de discapacidad para poder pensar cuáles son los dispositivos y los apoyos que hay que poner a disposición.
- Poner en cuestión las narrativas de capacitismo que son hegemónicas en las instituciones universitarias, que ven al sujeto con discapacidad desde el déficit y no desde la potencia.
- Poner en diálogo el movimiento feminista, el movimiento de la discapacidad, y los estudios de género para comprender que no hay posibilidad de generar una política efectiva de inclusión si no se ligan todas las estrategias, los dispositivos, las prácticas y las normativas en esa relación.

- Asumir que la cuestión de la discapacidad es una cuestión de DDHH.
- Reconocer y problematizar las perspectivas desde las cuales las universidades se posicionan para abordar la discapacidad.
- Definir figuras de apoyo que se sostengan en el tiempo para lo cual se requiere asignación presupuestaria (intérpretes, accesibilidad a los materiales, etc).

En torno a las Desigualdades de los Pueblos originarios

- Reflexionar acerca de la invisibilidad respecto a los pueblos originarios en tanto se pone en cuestión su humanidad.
- Cuestionar las representaciones sobre los pueblos originarios, producto de la “racionalidad civilizatoria” que los presenta como incivilizados, inhumanos, improductivos.
- Poner en cuestión las representaciones estigmatizantes y estereotipadas que se manifiestan en los cuerpos y los haceres de manera violenta y discriminatoria.
- Develar nuestras propias concepciones acerca de los pueblos originarios para erradicar las formas de racismo y discriminación de las aulas no solo de educación superior
- Revisar planes de estudio y contenidos curriculares que replican posturas racistas, evolucionistas, discriminatorias
- Analizar críticamente las acciones que llevan a un retraimiento de las identidades de estudiantes de pueblos originarios en la universidad.
- Habilitar la inclusión de propuestas, proyectos, contenidos que abran el espacio al reconocimiento de la interculturalidad, de la multiplicidad de saberes, de prácticas, desde la cotidianeidad de las instituciones.

GESTIONAR LA HABITABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD: APUESTAS POLÍTICAS

Gestionar la Universidad para que ella sea habitable supone como desafíos:

- Asumir que gestionar es resolver problemas, trabajar con el conflicto, es cabalgar sobre las tensiones y contradicciones y que ellas se resuelven o no según el Proyecto de Universidad que se tiene como horizonte. La conflictividad y la habitabilidad definen las apuestas políticas de las instituciones universitarias.
- Establecer normas y reglas claras, que se sostengan en el tiempo, se respeten, que sean para todos pero donde quepa el reclamo singular.

- Definir un financiamiento adecuado a las necesidades del ingreso y permanencia en los dos primeros años, para conformar equipos docentes específicamente capacitados y generar dispositivos pedagógicos heterogéneos.
- Generar espacios para que lxs docentes puedan acompañarse en sus trayectorias académicas y en la de lxs estudiantes.
- Elaborar diagnósticos permanentes, un mapeo de la situación de quienes ingresan, quienes abandonan y las razones por las cuales lo hacen, para generar políticas y dispositivos incluyentes.
- Redefinir institucionalmente y rediscutir acuerdos acerca de qué se entiende por ingreso universitarios en tanto proceso y como tal, se relaciona con: las formas en que se estructura el trabajo docente, las formas en que se estructura la institución, cuestiones presupuestarias, etc.

Desafíos comunes:

- Problematizar prácticas y discursos contradictorios, que ponen en juego desde el ingreso diversos modelos de universidad, unos que alojan, que contienen, garantizan y acompañan el ejercicio del derecho a la educación superior y otros que adhieren a la meritocracia, la selección natural, la segregación, la exclusión, la discriminación, etc.
- Valorar las instituciones como espacios de construcción de lo común, de un nosotros colectivo y hacerlas habitables, tornarlas confiables, asumir las interpelaciones, trabajar el malestar, procesarlo y dar respuestas desde el paradigma de los DDHH, en un momento histórico de supremacía de los sujetos por sobre lo institucional.
- Asumir que hace tiempo han emergido nuevos actores en la transmisión del conocimiento, se diversifican las fuentes a partir de las que lxs ingresantes acceden al saber, lo que contribuye a que entren en tensión las diferentes lógicas, los tiempos y los modos de conocer que ofrecen las instituciones universitarias y las que han construido lxs estudiantes.
- Construir relaciones con el conocimiento a partir de la conciencia colectiva de que los conocimientos son un derecho humano y un derecho colectivo de los pueblos, un bien público, social y común para el buen vivir, la soberanía, la emancipación de nuestras sociedades, en la construcción de ciudadanía.

- Aprovechar este volver a las aulas universitarias, como un portal, para transformar las prácticas anacrónicas que operan como obstáculo para poder ingresar y permanecer en la universidad.
- Repensar el concepto de aula y las coordenadas de espacio-tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de presencialidad a partir de las experiencias de enseñanza en la pandemia. Pensar, como espacios de aprendizaje otros territorios, no solo el aula.
- Revalorizar la docencia a partir de generar movimientos colectivos, horizontales y de reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza e investigación.
- Analizar críticamente las trayectorias universitarias como un continuum entre ingreso, permanencia y egreso.
- Insistir en la necesidad de que los criterios de evaluación sean visibles y comprensibles, para que lxs estudiantes puedan apropiarse de ellos.
- Valorar la importancia de devoluciones constructivas donde se reconozcan logros y dificultades.
- Discutir en las UP sus responsabilidades acerca de cómo interrumpir procesos de exclusión sistemáticos, sostenidos y permanentes hacia colectivos estudiantiles discriminados por diversas razones.
- Defender la presencialidad sin negar lo que ofrecen las tecnologías, puesto que las UP son uno de los últimos espacios de debate público y de encuentro colectivo.
- Aprovechar lo que la pandemia visibilizó como faltas: puso en debate los dispositivos de enseñanza, permitió que lxs alumnxs recuperen la capacidad de reclamo de aulas más propositivas, de criticidad con el saber y el ejercicio de una ciudadanía plena.
- Asumir la enseñanza como un asunto genuino de la institución, no sólo de lxs profesores.
- La universidad tiene que interrogarse a sí misma acerca de la alteridad y pensar colectivamente cómo tiene que resolverse.

A MODO DE CIERRE PROVISORIO

Este Encuentro se inscribió en el mes de la Memoria, a los 40 años de la Guerra de Malvinas y en un contexto regional de regreso a la presencialidad y a nivel

mundial de una profunda preocupación desatada por la guerra y todo lo que ella conlleva en términos de vulneración de derechos.

Los tres días de trabajo, han dejado numerosos **desafíos** para seguir pensando-nos desde nuestras prácticas concretas con quienes aspiran a ingresar a la Universidad, permanecer en ella y egresar, como así también como institución.

Sin dudas, el concepto y la cuestión de la **habitabilidad** transversalizó ponencias, paneles, conversatorios y ella se constituye en el desafío mayor, en tanto es necesario construirle densidad, sentidos, apuestas para que sea la puerta de entrada a debatir, cómo efectivamente se garantiza y amplía el derecho a la Educación Superior. En ese sentido, creemos necesario construirle anclajes, desde la dimensión ético- política, la dimensión empírica y la dimensión praxeológica de las prácticas docentes, no docentes e institucionales. La Habitabilidad como una cuestión de la que las Universidades deben hacerse cargo, nos exige repensar los términos en que nuestras instituciones se democratizan, interpelando las matrices de pensamiento, los paradigmas eurocéntricos, androgénicos, patriarcales y colonialistas desde donde se aborda la transmisión de los saberes, a la vez que se siguen silenciando las voces y los diálogos con los colectivos oprimidos y los contextos en los que las instituciones están ancladas.

A lo largo del Encuentro se reiteró una y otra vez la deuda que tenemos con los sectores discriminados y cómo se sigue reproduciendo la exclusión y la selectividad a partir de la (in) justicia cognitiva, la (in) justicia afectiva, la (in) justicia social. En este sentido se propone que para próximos Encuentros se incorporen las voces de los sujetos y colectivos de los sectores populares, la de los pueblos originarios, de las disidencias sexo- genéricas, de las mujeres, de los discapacitados, porque la Universidad tiene que dejar de hablar en representación “de” y hacerlo “junto con” y “a partir” de esas voces acalladas. Así también atender a las desigualdades/diferencias regionales que conlleva a contemplar las múltiples heterogeneidades en las trayectorias formativas. Ello exige repensar los modos en que nombramos las historias singulares y sociales de cada uno de los sujetos que pujan por ingresar a la universidad, puesto que la categoría de “ingresantes” homogeniza y poco informa acerca de quiénes son esos sujetos, qué les pasa, cuáles son sus devenires.

Desde esta perspectiva, se asumió que son las condiciones del sistema las que producen las trayectorias educativas de los sujetos, no los sujetos *per se* y que, por tanto es una cuestión de Derechos y una responsabilidad compartida ofrecer dispositivos y disposiciones para crear tránsito y pasajes que hagan posible la habitabilidad. Ello plantea la urgencia de producir más y mejor conocimiento pedagógico para comprender las configuraciones generacionales que ingresan a las universidades públicas y las cuestiones vinculadas con el conocimiento que se ponen en juego.

Asimismo, se planteó la necesidad de transversalizar los Derechos Humanos en los ingresos y ello implica ampliar la mirada hacia las múltiples vulneraciones de derechos que habitan nuestros territorios, incorporar al análisis nuevos derechos como los ambientales, los de los colectivos silenciados, los sociales,

culturales, etc., para promover memorias entre generaciones, construir futuros posibles, habitando éticamente este presente histórico.

Finalmente se plantea la necesidad de reflexionar el momento histórico que estamos viviendo, lo que nos dejó la pandemia como posibilidad para dar lugar a lo novedoso, como así también alertarnos ante el peligro de funcionamientos regresivos, cuando se han fragilizado los lazos sociales.

En términos organizativos se sugiere la conveniencia de incorporar a estos Encuentros a los Institutos de Educación Superior y seguir apostando para que todos los campos del saber se apropien de este espacio, puesto que es fundamental y urgente pugnar por políticas públicas acerca de la especificidad y complejidad de los Ingresos a la Educación Superior.

Desde lo vivido en el Encuentro sostenemos que se ha avanzado mucho para que el Derecho a la Educación Superior se materialice, pero que aún sigue siendo una deuda pendiente de las Universidades Públicas. Seguir pensando de manera colectiva cómo construir *sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas*, es pues abrir caminos para que lo conquistado se fortalezca y lo adeudado sea el horizonte de sentidos de lo por venir.

Por esta vivencia, de la que hemos participado como colectivo de trabajo, es que deseamos y esperamos que en el próximo Encuentro podamos recuperar la presencia de nuestros cuerpos, las miradas, las voces, las emociones, para que los diálogos cobren una dimensión diferente, como una minga llena de alegría, música, voces y abrazos. ¡Hasta pronto!



**Red de Ingreso,
Permanencia y
Graduación de las
Universidades Públicas**



RIUP

Red de Ingreso, Permanencia y
Graduación de las
Universidades Públicas

Índice

01 | Introducción

02 | Antecedentes e Historia

08 | Fundamentos de la Propuesta

11 | Propósitos

12 | Líneas de Acción

14 | Producciones de los Encuentros



Introducción

Este documento tiene como propósito presentar los Antecedentes, Fundamentos, Objetivos y principales Líneas de Acción, para la conformación de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación Universitaria. Un grupo de docentes de la Facultad de Trabajo Social (UNER); de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER) y de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), comprometidos con estas problemáticas, asumen la iniciativa de conformar una Red de trabajo y producción que nucleee a las Universidades Públicas. Esta propuesta tiene su origen y desarrollo en cada Encuentro de Ingreso que se viene llevando a cabo de manera sistemática desde el 2004 y hasta la fecha.

Los tiempos de pandemia han dejado al descubierto viejos y nuevos desafíos a atender y a transitar en este campo. Asimismo, tenemos la certeza que es en las solidaridades que se gestan en los encuentros interinstitucionales, en la articulación y convergencia de miradas en torno a problemáticas comunes, desde donde podremos abrigar la esperanza de acciones de gestión y producción colectiva, para que las Universidades Públicas sean cada cada vez más hospitalarias y aporten lo necesario para ampliar y garantizar el Derecho a la Educación Superior.



Antecedentes e Historia

El trabajo colectivo en torno a las problemáticas del Ingreso, Permanencia y Graduación a las Universidades Públicas ha acumulado hasta el presente una larga historia de encuentros, reflexiones, debates, puestas en común en torno a aquello que nos es común, a aquello que es particular de algunas regiones, a aquellos temas aún no resueltos y otros que van emergiendo en función de las coyunturas. En ese sentido, se ha consolidado una práctica aún no institucionalizada, en la que se han ido pergeñando posiciones, supuestos, estrategias, dimensiones, ámbitos que configuran el campo específico de “Los Ingresos a las Universidades Públicas” y que sostienen, con un agudo saber construido, la posibilidad de configurar una Red que nucleee horizontes de sentido comunes y se enriquezca con la memoria construida hasta el presente. Damos cuenta brevemente de la trayectoria recorrida en estos “Encuentros sobre Ingreso”, que se constituyen en el germen para avanzar en la institucionalización de esta Red.

En el año **2004**, bajo el título “La problemática del Ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas” se llevó a cabo el primer Encuentro Nacional por iniciativa y coordinación de la Prof. Graciela Biber, de la Universidad Nacional de Córdoba que puso en el centro del debate la cuestión del Ingreso Universitario. El mismo se realizó en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el 23 y 24 de septiembre de 2004. En él se condensaron las discusiones sobre los múltiples factores que se aglutinan bajo el “tema-problema” del ingreso. Así, las reflexiones giraron en torno a las articulaciones y desarticulaciones que suscitan el ingreso y la permanencia de los estudiantes universitarios; las prácticas docentes en el Ingreso; las relaciones, por un lado, entre la Escuela Media y la Universidad y, por otro, entre el Ingreso y el primer año universitario; las modalidades de Ingreso Universitario en las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, la com-



plejidad de la evaluación en los cursos iniciales y los primeros años, entre otros. En su documento final se acordó que los Encuentros sobre Ingreso se realizarían cada dos años y se señalaron tanto las dificultades comunes que atraviesa la consolidación de los Ingresos en las diversas Universidades participantes, como los ejes en los que se debería ir trabajando para demarcar el territorio propio del Ingreso a las Universidades.

En el año **2006**, se llevó a cabo en Paraná el II Encuentro Nacional “Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes”, organizado de forma articulada entre la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Retomando los desafíos abiertos en el I Encuentro, en éste se profundizó en torno a las políticas de ingreso, las prácticas institucionales inclusivas y excluyentes, las miradas disciplinarias e interdisciplinarias acerca de los problemas que convergen en las etapas iniciales del tránsito por la Universidad, las perspectivas de los diferentes actores involucrados, las relaciones entre la Universidad y la Escuela Media, las dinámicas entre enseñanza posible y aprendizaje probable, las complejidades de la construcción del oficio de estudiante universitario. En sus conclusiones, se acordó la necesidad de promover políticas y prácticas inclusivas, democráticas y críticas a través del debate colectivo y la de consolidar el campo de los ingresos con sus saberes y prácticas específicas, compartiendo los conocimientos producidos sobre este tema en toda su complejidad.

En el año **2008**, el III Encuentro Nacional de Ingreso Universitario “*Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*”, estuvo a cargo de la Universidad Nacional de Río Cuarto coordinado por la Facultad de Ciencias Humanas. Si bien se retoman los debates ya planteados por los dos encuentros anteriores, se avanza hacia cuestiones vinculadas a las políticas, dispositivos y estrategias en el ingreso a la Universidad Pública; los programas de acompañamiento en la inserción y permanencia; las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias de la cultura universitaria; las relaciones entre la Escuela Media y la Universidad; y los modos en que se habita la Universidad durante el ingreso y el primer año.



En sus conclusiones emergió la necesidad de seguir problematizando cómo se configuran las subjetividades de los jóvenes que ingresan a las universidades y el oficio de estudiante universitario, los procesos de democratización del acceso a la Universidad y las políticas y experiencias de articulación interniveles del sistema educativo.

En el año **2011**, el IV Encuentro sobre ingreso, permanencia y graduación en las universidades públicas y I Latinoamericano, fue organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Allí se asumen dos desafíos: por un lado abrir al diálogo a todas los campos de saber de las universidades públicas y no solo a las Facultades de humanidades, Artes y Ciencias Sociales y por otro, darle carácter latinoamericano a esta apuesta. Los ejes que vertebraron el trabajo en este Encuentro se orientaron a sostener, ampliar y consolidar los espacios de debate y producción ya establecidos y favorecer mayor intercambio académico-científico a partir de la inclusión del conjunto de campos disciplinares, como así también promover y fortalecer políticas democráticas e inclusivas para acompañar las trayectorias universitarias. En las conclusiones se pone énfasis en las problemáticas comunes que comparten los diversos campos disciplinares como así también las diferentes regiones, se sostiene la necesidad de una formación docente para el trabajo en los primeros años y la consolidación de políticas que posibiliten, en sus dimensiones múltiples, el abordaje de la problemática del ingreso universitario y la permanencia de los estudiantes en la universidad pública.

En el año 2013, el V Encuentro Nacional y el II Latinoamericano “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas”, se realizó en la Universidad Nacional de Luján. En él se buscó reflexionar sobre el ingreso a la universidad pública en el contexto político del momento. Para ello se discutieron ejes como las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de las carreras universitarias; el ingresante universitario como sujeto de aprendizaje y su relación con los saberes; y las propuestas de enseñanza en los primeros años del tránsito por la Universidad. En las conclusiones se puso énfasis en la necesidad de comprender que el ingreso



no abarca solamente las etapas iniciales, sino que se extiende a todo el primer año de las carreras y ello implica prestar una especial atención a las prácticas de enseñanza y la formación de los docentes que trabajan en estos tramos de las vidas académicas de los estudiantes. Se destaca el desplazamiento que se va profundizando desde los aspirantes a ingreso para hacer foco en las prácticas de enseñanza. En concordancia con ello, ocupó un lugar central el debate sobre los procesos de inclusión excluyente que se generan en las instituciones universitarias, fundamentalmente con aquellos que no portan los capitales culturales esperados por nuestras instituciones.

En el año **2015** se realizó el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La interacción docente – ingresantes universitarios ¿subjetividades desencontradas o desconocidas? ”, en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. La propuesta se centró en el debate acerca del sentido de las políticas de ingreso y el lugar que deberían ocupar estos espacios en la agenda de las universidades, en las denominadas “nuevas identidades juveniles” y las formas de interacción educativa que se producen a partir de estas configuraciones identitarias[2] y en los desafíos que implica acompañar los procesos de lectura y escritura para poder habitar la cultura académica. Asimismo, se trabajó en torno a las acciones que, desde las Universidades, se pueden poner en marcha para hacer efectiva la democratización del acceso y permanencia de los estudiantes, la problemática de las prácticas de enseñanza en los primeros años y la complejidad de la evaluación. En las conclusiones se valorizaron las conceptualizaciones ya construidas a lo largo de los diversos encuentros sobre ingreso y en la necesidad de que se sigan compartiendo y sistematizando saberes, experiencias y proyectos institucionales de acompañamiento en la inserción y permanencia en la universidad para que los ingresantes puedan habitarlas.

En el año 2017, el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, titulado “*Los sentidos del Ingreso y su lugar en la agenda de las universidades*”, se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo. Como contexto particular, este Encuentro se realizó en el marco de la modificación de la



Ley de Educación Superior en Argentina, la cual puso en el centro de la escena del debate la antinomia entre la obligación indelegable del Estado de propiciar y garantizar el acceso libre y gratuito a la Educación Superior y las diversas y heterogéneas políticas de admisibilidad en las Universidades, atravesadas por las condiciones presupuestarias, infraestructurales, académicas y laborales. Las problemáticas y debates que surgen en torno del ingreso, sus actores y sus prácticas se ven atravesadas por una pregunta fundamental que intenta reflexionar acerca de su sentido y su lugar en la agenda de las universidades. En este marco, la necesidad de repensar el ingreso se volvió central, a la luz de las transformaciones normativas y sociopolíticas locales, nacionales y regionales. Desde allí, se compartieron saberes y experiencias en torno a los dispositivos y estrategias de acompañamiento de las trayectorias universitarias, las desigualdades sociales y el acceso a la Universidad, los problemas de la alfabetización académica, digital e informacional y las políticas institucionales en relación a los ingresos. En las conclusiones se puso énfasis en el papel del Estado en garantizar el Derecho a la Educación Superior, en las responsabilidades que deben enfrentar los docentes y los estudiantes y en el lugar de las instituciones en los procesos de integración y permanencia de los estudiantes.

En el año **2019** se realizó el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario “Derecho a la Universidad: a 70 años de la gratuidad en la enseñanza universitaria”, en la Universidad Nacional de Salta. Tal como su lema lo indica, el Encuentro estuvo atravesado por esta celebración y el foco se centró en aquellas discusiones, reflexiones y preocupaciones acerca del ingreso universitario en clave de derechos. Los ejes de debate se centraron en la diversidad de los actores, ámbitos y dimensiones involucrados en la problemática del Ingreso y la permanencia y en el lugar que ocupan en trabajar para ampliar el Derecho a la Educación Superior de diversos grupos. Se analizaron los desafíos actuales y futuros que involucra dar respuestas académicas, pedagógicas y políticas colectivas y articuladas frente a los problemas que persisten en la posibilidad de ingreso y permanencia, sobre todo de los sectores fragilizados



socialmente. En las conclusiones se recuperó lo trabajado en torno a las políticas universitarias y las estrategias de gestión de los sistemas educativos, en pos de realizar adecuaciones y reelaboraciones que consideren la diversidad cultural, la creciente internacionalización de la formación y la heterogeneidad social característica de los países latinoamericanos.

Dada la situación de pandemia se tuvo que posponer un año la realización del próximo encuentro y se prevé en el 2022 la realización del IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, siendo la Universidad Nacional de San Luis la sede anfitriona.

Las memorias de estos ocho encuentros, a lo largo de estos 16 años de trabajo en los que han participado numerosas Universidades del país y de otras tantas Latinoamericanas, permiten advertir la existencia de un *continuum* en las reflexiones, producciones y acciones para abordar la problemática del ingreso universitario y lograr construir, de manera concreta y colectiva, procesos de democratización educativa y social.

Lejos de representar esfuerzos temporal y geográficamente aislados, la realización de estos Encuentros, evidencian las asignaturas pendientes para garantizar, ampliar, ensanchar el ejercicio del derecho humano, social, y colectivo a la Educación Superior. El compromiso puesto de manifiesto por los diversos actores y actrices institucionales en el trabajo colectivo de compartir saberes, interrogantes y experiencias para que esa zona de pasajes que constituye el ingreso, se transforme en un territorio que se habita, porque allí se encuentran los gestos necesarios para filiar a las culturas académicas, sociales, políticas de las instituciones universitarias.



Fundamentos de la propuesta

El punto de partida de la conformación de una Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas es entender a la Educación Superior, tal como la define la declaración de la CRES del año 2008, como un **bien público y social, pero además un Derecho Humano Universal** y, por tanto, una responsabilidad de los Estados. Desde esta perspectiva, asumimos la centralidad de la educación en los procesos de restitución y de ampliación de derechos y la responsabilidad y compromiso de las Instituciones Formadoras en el desarrollo de acciones que apunten al fortalecimiento de una ciudadanía universitaria activa; ampliando el horizonte de la educación superior y considerando la función social de la misma. Sostenemos que lo fundamental de “lo público” reside en el reconocimiento de que la educación universitaria es una cuestión de “interés general” y no particular, en términos de democracia y más derechos, y que en ello se juega la relación entre Educación Superior y Derechos Humanos, en tanto que contiene simultáneamente el carácter universal y la necesidad de generar las condiciones institucionales de habitabilidad y hospitalidad para ingresar, permanecer y graduarse de ellas.

Pensar la educación universitaria desde este posicionamiento, nos sitúa ante el desafío de reflexionar profundamente y de manera colectiva, en la necesidad de que las respuestas provengan del trazado de políticas, prácticas y dispositivos institucionales democratizadores del acceso a los saberes académicos, y a la construcción de sentidos de pertenencia a la vida universitaria, que involucren a los principales actores y actrices, redimensionando de esta manera, todo aquello que se juega en el ejercicio pleno del Derecho a la Educación Superior. En este sentido, las **dimensiones política, institucional y pedagógica** condensan el entramado de relaciones en las que se dirime la posibilidad del ingreso, permanencia y graduación.

Sabido es que, para la gran mayoría de quienes ingresan a la Universidad, este es



un momento inaugural y fundante de una nueva manera de *estar siendo* en el mundo, que implica procesos y migraciones hacia una cultura diferente, de la que desconocen casi toda su historia, sus códigos, sus reglas de juego, sus rituales, sus lenguajes. Quienes ingresan a un mundo todavía por conocer y, por tanto, por habitar; ingresan a una cotidianeidad académica que presupone múltiples aprendizajes y exigencias en tiempos acotados. En cuanto rito de iniciación, asumimos que el Ingreso no sólo constituye la posibilidad de estudiar, integrarse a un campo disciplinar y -de acuerdo a lo que señalan quienes ingresan- “*ser alguien...*”, sino también integrarse a un universo socio-cultural diferente que, para la mayoría, es desconocido. Es en este momento donde se juegan, en gran medida, el Derecho a la Educación Superior y los procesos de inclusión y permanencia, fundamentalmente para aquellos y aquellas marcados por las múltiples, diversas y complejas desigualdades sociales.

Sostenemos entonces que, si las instancias de ingreso, en sus diferentes formatos, constituyen el umbral de entrada a ese nuevo universo, es necesario trabajar para que no se transformen en fronteras, en divisorias de aguas no fácil de percibir en prácticas menudas, cotidianas que se han ido institucionalizando. Las universidades no han estado exentas de las marcas que el neoliberalismo ha dejado inscriptas en la vida social. Entre ellas, podemos advertir cómo se juegan en las prácticas desapercibidas de muchas de nuestras instituciones, la creencia de que el “éxito” o el “fracaso” en los estudios universitarios es una responsabilidad y mérito individual y no una construcción socio-política e histórica. En este sentido, las posibilidades concretas de constituirse como estudiantes y la configuración de ciudadanía universitaria sustantivas y críticas también se juega en el terreno de la permanencia y graduación.

Muchas Universidades, matizadas desde la lógica academicista, no siempre retornan sobre sí mismas para poner en cuestión sus *habitus* y desentrañar las condiciones de posibilidad que ofrecen para que los/las aspirantes a ingreso puedan devenir como estudiantes en este Nivel Educativo. Se trata entonces, de generar espacios compartidos para que actores y actrices institucionales asumamos la responsabilidad de revisar los imaginarios y representaciones



respecto de quiénes son los sujetos del Derecho a la Educación Superior, qué significa ser un/a estudiante universitario/a, poner en cuestión las prácticas de enseñanza, las mediaciones pedagógicas, entre otras.

Sostenemos que, como universidades democráticas comprometidas con los principios antes señalados, el ingreso debe transformarse en permanencia y ésta en graduación, para lo cual es indispensable trabajar en las dimensiones política, institucional y pedagógica. Desde esta perspectiva, sostener la permanencia y la graduación supone el análisis crítico de las propuestas de formación que se ofrecen, la revisión de los planes de estudio, en tensión con las condiciones de posibilidad de transitarlos; el acompañamiento a las trayectorias académicas estudiantiles en tensión con las prácticas de enseñanza e institucionales que generan inclusiones excluyentes; el reconocimiento de los modos en que las nuevas generaciones se relacionan con el conocimiento confrontadas con las mediaciones pedagógicas instituidas, entre muchas otras cuestiones.

Los Encuentros sobre Ingreso, que se han sostenido durante casi dos décadas, están ayudando a visibilizar el valor subjetivo y social de las instancias inaugurales en tanto instituyentes del Derecho de Universidad. Al mismo tiempo que la necesidad de que las Universidad Públicas se responsabilicen por crear dispositivos pedagógico-sociales para hospedar y sostener a los/as recién llegados/as para que puedan habitarla. De allí, la importancia de construir redes que valoricen el trabajo de acompañar las trayectorias formativas universitarias de todo/a aquél/la que ha elegido ejercer su Derecho a la Educación Superior, desde el momento mismo del ingreso para garantizar que el recorrido devenga en permanencia y finalmente graduación.

En el contexto de pandemia (y pospandemia) se torna necesario aunar esfuerzos, tomando nota de las diferentes geografías y realidades, compartir saberes para hacer frente al desafío que nos presenta este momento histórico y a las incertidumbres del porvenir. El desafío es continuar tejiendo y profundizando esta Red para lograr su reconocimiento e institucionalización en el sistema universitario. Quienes conformamos la universidad pública argentina podemos y debemos hacerlo.



Propósitos

La cooperación interuniversitaria constituye la posibilidad de pensar en común, producir ideas de manera colectiva y alentar el intercambio de experiencias y prácticas. Es por ello que asumimos el compromiso de construir propuestas conjuntas a los desafíos que se nos presentan para posibilitar el derecho a la educación superior en función de atender las desigualdades estructurales y dinámicas con las que trabajamos.

En esta misma línea, nos proponemos:

- 01 | Promover un espacio de encuentro, debate, intercambio de experiencias y construcción de ideas y acciones que permitan repensar el sentido de las políticas de ingreso, su articulación con la permanencia y graduación.
- 02 | Reflexionar y producir conocimiento acerca del ingreso universitario, como instancia político pedagógica fundamental, así como de la permanencia y la graduación en la materialización del derecho a la educación superior y la educación superior como derecho y, desde esta perspectiva, aportar a las políticas que lo hagan posible.
- 03 | Construir líneas de acción que contemplen las temáticas prioritarias en la agenda de las universidades en diálogo e interlocución con los espacios de gestión y toma de decisiones.

Bajo este marco, se propone la creación de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas, que recupere los recorridos académicos ya realizados por las universidades públicas a fin de consolidar un espacio interinstitucional de gestión y producción de conocimiento de carácter federal, heterogéneo y diverso en el que se puedan articular estas acciones.



Líneas de Acción

Entendemos que la institucionalización de la red y la incorporación de nuevos actores y actrices permitirá una construcción consensuada y colectiva de diversas líneas de acción. Sin embargo, nos resulta necesario delinear algunas que consideramos prioritarias y que hemos sostenido a lo largo de estos años quienes nos hemos autoconvocado en relación a estas temáticas y problemas.

De las dimensiones identificadas como base del entramado en el que se sustancia el ingreso, la permanencia y el egreso/graduación sobre las que se puede incidir proponemos considerar la dimensión política, la institucional y la pedagógica:

- Difusión, sensibilización y relevamiento de problemáticas que atraviesan el Ingreso, la Permanencia y Graduación en las Universidades Públicas que posibilite el reconocimiento de núcleos comunes para la configuración de una agenda de trabajo colaborativo interinstitucional, regional y nacional.
- Promoción de políticas públicas que jerarquicen las áreas encargadas del ingreso dentro del sistema universitario como instancia inaugural para garantizar el ejercicio del derecho a la Educación Superior y que efectivicen programas de permanencia y graduación.
- Construcción de repositorios de experiencias, investigaciones, proyectos y/o programas institucionales, informes de gestión, que den cuenta de lo realizado y orienten la construcción de nuevas propuestas en relación al ingreso, la permanencia y la graduación, atendiendo a las dimensiones política, pedagógica e institucional.
- Elaboración de dispositivos para el trabajo institucional e interinstitucional sobre el acceso, la gestión y la organización de las instancias de ingreso,



permanencia y graduación universitaria.

- Participación en la organización de los Encuentros de Ingreso como espacios de socialización, debate y construcción de redes acerca de la producción de saberes y experiencias pedagógicas y de gestión.
- Creación de trayectos de formación universitaria a docentes y no docentes en temáticas específicas sobre el ingreso, la permanencia y la graduación, que contribuyan a hacer efectivo el derecho a la educación superior.
- Articulación de acciones en común con otras redes del CIN, con el propósito de establecer y consolidar estrategias y sentidos en pos de la inclusión, en los distintos contextos y territorios, con perspectiva de derechos atendiendo cuestiones de etnia, género, discapacidad, entre otras.
- Generación y fortalecimiento de las articulaciones entre la Universidad y la Escuela de Nivel Medio, propiciando espacios de trabajo y reflexión entre las diversas instituciones, con el fin de mejorar y acompañar el acceso y la permanencia de quienes ingresan a la Universidad.

El compromiso de la Universidad con la formación de ciudadanías críticas necesita del fortalecimiento de redes que cooperen con la tarea académica de consolidar el Derecho a la Educación Superior en dichas instituciones.

Esta Red constituirá un espacio federal de debate, articulación, formación y producción de conocimientos que aporten al diseño e implementación de políticas públicas estratégicas tendientes a garantizar el derecho a la educación superior como fenómeno complejo y multidimensional.



RIUP

Red de Ingreso, Permanencia y
Graduación de las
Universidades Públicas