

POLÍTICA UNIVERSITARIA 10

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA UN DERECHO DE LOS PUEBLOS

ENTREVISTAS

PETZ • CUELLAS • COMERCI
LÓPEZ • GALLARDO Y CANTÓN
IGLESIAS

IEC-CONADU

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN
FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES
UNIVERSITARIOS

POLÍTICA UNIVERSITARIA
NÚMERO 10
La universidad pública:
un derecho de los pueblos

DIRECTORA

Yamile Socolovsky

COMITÉ EDITORIAL

Aldana Rodríguez Golisano
Belén Sotelo
Damián Del Valle
Daniela Atairo
Federico González
Laura Rovelli
Lucía Trotta

EDITORIA

Miriam Socolovsky

CORRECCIÓN DE ESTILO

Lucas Petersen

DISEÑO

Eleonora Silva

FOTO DE TAPA

Planta productora de la Super-
sopa. Gentileza UNQ

Año 11 N° 10
Diciembre de 2024
1500 ejemplares
ISSN 3072-7596

Instituto de Estudios y Capacitación
Federación Nacional de Docentes Universitarios
Pasco 255 CPAC 1081 AAE. Ciudad Autónoma de
Buenos Aires Tel/Fax.: 011-4953-5037 /
011-4952-2056
secretaria_iec@conadu.org.ar

Política Universitaria y todas las publicaciones del
IEC-CONADU están disponibles para lectura
y descarga gratuita en iec.conadu.org.ar

En este número se respetaron los diferentes
usos de lenguaje no sexista surgidos de cada
entrevista.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual) a menos
que se indique lo contrario.

3 Editorial

YAMILE SOCOLOVSKY

CUESTIONES Y DEBATES LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: UN DERECHO DE LOS PUEBLOS

8 Volver a pensar la
universidad desde la
territorialización. Pasado
y presente del Centro de
Innovación y Desarrollo
para la Acción Comunitaria
(CIDAC)

Entrevista a IVANNA PETZ, secretaria
de Extensión y Bienestar Estudiantil
la Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad de Buenos Aires

22 “El caso de la Supersopa
demuestra que en la
universidad pasan cosas que
atravesan a la sociedad”

Entrevista a ANAHÍ CUELLAS, directora
del Programa Supersopa de la
Universidad Nacional de Quilmes

30 “La Geografía se hace en el
territorio”

Entrevista a MARÍA EUGENIA COMERCI,
directora del proyecto “Políticas Públicas
y acciones colectivas en contextos de
avances de frontera» de la Universidad
Nacional de La Pampa

38 La necesidad de profundizar
la democratización

Entrevista a VANESA LÓPEZ,
coordinadora del Área de Inclusión
Estudiantil a los Estudios Superiores de
la Facultad de Filosofía y Humanidades
de la Universidad Nacional de Córdoba

46 FICUS. Una feria que hace
tangible el acceso a la
universidad

Entrevista a GABRIELA GALLARDO
y NORMA CANTÓN, docentes
investigadoras y extensionistas de la
Universidad Nacional de Chilicito

54 “La integralidad de las
prácticas universitarias
es nuestra deuda”

Entrevista a INÉS IGLESIAS, directora
del Consejo Social de la Universidad
Nacional de La Plata

INFORME IEC

65 Articulaciones entre la
universidad y el mundo del
trabajo. Abordajes a partir
de los desafíos de la agenda
de ciencia y tecnología
(2020-2023)

FEDERICO M. GONZÁLEZ

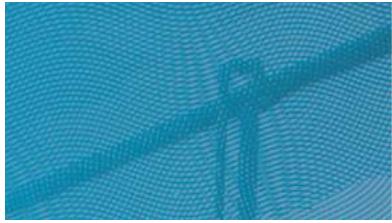
RECOMENDADO

82 Plataformas, dependencia
académica y condiciones
de trabajo

BELÉN SOTELO

LEGADOS

89 Extensión o vinculación. La
Universidad Nacional
y Popular de Buenos Aires
ERNESTO VILLANUEVA



Editorial

YAMILE
SOCOLOVSKY
DIRECTORA DEL IEC -CONADU

En los últimos meses, la universidad pública argentina ha sido objeto de una ofensiva que aúna un proceso de ajuste presupuestario y salarial inédito por su profundidad y rapidez, y una campaña sistemática que busca desacreditar ante la opinión pública a la institución más valorada por nuestra sociedad. El repudio a esa política tuvo, en lo que va del año, un sinnúmero de demostraciones en todo el país, tanto en las casas de estudio como en las calles de las ciudades en las que se encuentran emplazadas, y dio lugar a dos grandes marchas federales, que el 23 de abril y el 2 de octubre reunieron a casi un millón de personas en la Ciudad de Buenos Aires y a cientos de miles en las provincias. Esa respuesta, dada su masividad, junto a la probada amplitud y pluralidad de sectores que se sumaron a las convocatorias –impulsadas por el Frente Sindical de las Universidades Nacionales, el movimiento estudiantil y las autoridades de la mayor parte de las instituciones–, permite sostener que la universidad pública es un núcleo del sentido común democrático que el actual gobierno –que llegó para destruir el Estado y repudiar la justicia social– no ha podido disolver en el ácido corrosivo de sus invectivas.

Es importante advertir que este ataque no se explica meramente como un resultado de la política económica que se organiza en torno a la meta del superávit fiscal. No sólo porque la elección de las áreas del Estado que sufren recortes en el financiamiento conlleva una decisión política evidente que resguarda el interés de los sectores más ricos de la población y de los grandes grupos empresarios, sino también porque en el caso de las universidades la reducción presupuestaria actúa como un recurso extorsivo para forzar a las instituciones –autónomas y autárquicas– a autoinfligirse reformas que, en aras de la búsqueda de fuentes de financiamiento alternativas al Estado, o en función de acceder a fondos

“En este contexto, se busca legitimar el avance de la mercantilización de la educación superior, que ya está presente en algunos dispositivos de asignación de recursos y reconocimientos en el mundo universitario”.

públicos pero condicionados, implican la incorporación de lógicas y mecanismos de mercado.

En este contexto, también se facilita y se busca legitimar el avance de la mercantilización de la educación superior, que no sólo es una fuerte tendencia a nivel global, sino que ya está presente en algunos dispositivos de asignación de recursos y reconocimientos en el mundo universitario, avalados y reproducidos por una cultura académica individualista, meritocrática, competitiva y colonizada que, finalmente, es funcional al plan de negocios que las empresas tienen para la educación superior. Ese plan no reside sólo en el arancelamiento de los estudios, sino que implica una redefinición del conjunto de la actividad universitaria, con el desarrollo de un mercado de titulaciones y credenciales pretendidamente adecuadas para incrementar la “empleabilidad” de las personas, con el desembarco de las corporaciones que comercializan tecnologías digitales, con la “modernización” gerencialista del gobierno universitario, con la oferta de créditos y el endeudamiento para el pago de matrículas, con la precarización del trabajo académico, la supresión de la multidimensionalidad de funciones que se desarrollan en las universidades junto a la enseñanza, y la reducción de la enseñanza misma a la provisión de la acreditación de competencias. Una reforma radical de la organización académica que convertiría a la universidad en algo muy distinto de lo que es. Y que, además, la convertiría en algo muy distinto de lo que queremos que sea.

La campaña contra la universidad pública basa su propaganda en una acusación que pretende justificar el ajuste y promover estas reformas, señalando que las instituciones –su régimen de funcionamiento y sus autoridades responsables– serían inefficientes y corruptas. Y suma, a los conocidos planteos de una derecha que no ha dejado de diagnosticar la gratuidad y el ingreso irrestricto como un despilfarro de recursos, la sospecha de que su gestión estaría plagada de manejos irregulares y fuera de todo control. De allí el intento de soslayar la exigencia de la recomposición presupuestaria

“La universidad pública argentina es un obstáculo al dogmatismo que sustenta la ideología del sufrimiento y la resignación, porque en ella germina el pensamiento crítico, sobre todo, en tanto esto ocurre en una universidad plebeya”.

con la bravata de las auditorías, que el Ejecutivo intenta sacar de la órbita del Congreso de la Nación para autoasignarse la competencia de controlar a las universidades a través de la SIGEN.

Es que, precisamente, de eso se trata: el gobierno de Milei quiere controlar a las universidades porque en ellas reside, más que un potencial enemigo, una fuerza real que se activó contra el ajuste pero que amenaza con extenderse como oposición al conjunto del proyecto libertario. Por su actividad, y por lo que representa para nuestro pueblo, la universidad pública es un escollo para el disciplinamiento social que el gobierno necesita imponer para ejecutar su programa. De allí el cargo de “adoctrinamiento”, que paradójicamente se aplica a toda disidencia –incluso teórica– respecto de la ideología oficial. Someter a escrutinio la doctrina de la llamada “Escuela austriaca” de economía en la que abreva el presidente es una afrenta caricaturesca. Junto a la posibilidad de que el paso por las aulas universitarias limite la incidencia del terraplanismo y otros dogmas usuales entre los adherentes a la derecha pos-neoliberal en todo el mundo, está en cuestión la existencia de un ámbito de estudio e investigación en el que pueden formularse perspectivas críticas del actual estado de las cosas, y proyectarse la capacidad colectiva de realizar una alternativa.

La universidad pública argentina es un obstáculo al dogmatismo que sustenta la ideología del sufrimiento y la resignación, porque en ella germina el pensamiento crítico, sobre todo, en tanto esto ocurre en una universidad plebeya. Porque el desacato a la disciplina de la desigualdad la constituye en su apertura –incompleta, pero efectiva– a los sectores populares, en infinidad de acciones que hacen efectiva la noción de la universidad como un derecho colectivo que va mucho más allá de la expectativa de la movilidad social ascendente a través del acceso a la educación superior, y que desborda en una solidaridad de preocupaciones, de búsquedas y de esfuerzos que trascienden el territorio universitario y, al mismo tiempo, inscriben en la institución académica las marcas de un destino colectivo que se construye a diario. ■

CUESTIONES Y DEBATES



LA UNIVERSIDAD PÚBLICA UN DERECHO DE LOS PUEBLOS

ENTREVISTAS



Entrevista a Ivanna Petz

Volver a pensar la universidad desde la territorialización

Pasado y presente del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC)



CIDAC, FFyL, UBA (Gentileza Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, FFyL, UBA)

La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA lleva adelante un centro universitario en Barracas Sur. **Ivanna Petz**, Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil, conversó con Política Universitaria para explicarnos cómo se creó un espacio que incluye, entre muchas iniciativas, la formación en oficios, la implementación de políticas públicas, el asesoramiento a PyMEs y sindicatos, la articulación con diferentes programas estatales, el trabajo con otros niveles educativos y un CBC.

¿Cómo surgió el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) y cómo está funcionando hoy?

El CIDAC es un proyecto que empezó a emerger cuando Hugo Trinchero era decano de la facultad, como instancia superadora de otros proyectos que Trinchero y un grupo de estudiantes de la carrera de Antropología estábamos llevando adelante. Uno fue el Programa Permanente de Investigación, Extensión y Desarrollo en Comunidades Indígenas de Argentina (este programa trabaja con poblaciones Wichi, Chorote, Chulupí y Toba) asentadas sobre las márgenes del río Pilcomayo, en el norte salteño, límite con Bolivia y con Paraguay.

En ese proyecto, estamos hablando de mediados de los años 90, aprendimos mucho respecto de cómo generar un centro universitario territorializado, de cómo hacerlo en las comunidades indígenas y cómo integrar el saber indígena como parte también del desarrollo universitario situado y en territorio. Entonces, de esa primera experiencia postdictadura en torno a la territorialización universitaria, por lo menos en el caso de Filosofía y Letras, sacamos un aprendizaje respecto de qué es la territorialización en términos universitarios y también un aprendizaje respecto de lo que nosotros llamamos democratización epistemológica, al incorporar a la propia dinámica a los sujetos como productores legítimos de conocimiento.

“(En los 90) tuvimos un aprendizaje respecto de la democratización epistemológica, al incorporar a la propia dinámica a los sujetos como productores legítimos de conocimiento”.

Luego, otra experiencia que surgió en plena crisis y cuyos desarrollos posteriores se concentraron con exclusividad en empresas y fábricas recuperadas en Argentina, es el programa Facultad Abierta, que en su origen, 2002, 2003 aproximadamente, tuvo que ver con convocar a todas aquellas experiencias de extensión universitaria que se desplegaban en distintos territorios sin ser reconocidas por la institución como tales, muchas llevadas adelante por grupos de estudiantes que trabajaban en los distintos barrios del conurbano bonaerense, con comisiones de desocupadxs en comedores, y que no necesariamente tenían una vinculación con la militancia estudiantil universitaria.

Experiencias de extensión universitaria que se desplegaban en distintos territorios sin ser reconocidas por la institución como tales, muchas llevadas adelante por grupos de estudiantes que trabajaban en los distintos barrios del conurbano bonaerense, con comisiones de desocupadxs en comedores, y que no necesariamente tenían una vinculación con la militancia estudiantil universitaria.

Traigo estos programas porque son los que más directamente podemos identificar como antecedentes del CIDAC, pero lo cierto es que entre los años 2001, 2002 y 2003, muchas experiencias emergieron haciendo un proceso de acumulación muy importante. Crecieron geométricamente y se fortalecieron a partir del 2006 con el surgimiento del Programa Nacional de Voluntariado Universitario durante la gestión de Daniel Filmus en el Ministerio de Educación de la Nación. Fue la primera gran política de subsidios a la extensión que tuvo la Argentina.

A partir de este acumulado de experiencias y de conocimiento, en octubre del 2007 Hugo nos propone pensar la Universidad de Buenos Aires de cara al sur de la ciudad, y convoca a un grupo de investigadixs y extensionistas a gestionar dos hectáreas en lo que es Barracas Sur, específicamente en Estación Buenos Aires, terrenos que pertenecían a los ex talleres del Ferrocarril Belgrano Sur. Eran terrenos que estaban bajo el control de la Organización Nacional de Bienes del Estado, después de las privatizaciones menemistas. En ese espacio, esa situacionalidad, el proyecto que pensamos fue el CIDAC. Lo primero que nos propusimos fue construir la sede física, la referencia material del enclave territorial de la Universidad. Lo único que había, cuando llegamos, eran algunos galpones viejos, que ya tenían más de cien años y estaban en una condición

edilicia muy precaria. Además, muchos de ellos estaban tomados por familias que habían afrontado de esa manera la crisis de vivienda que existe aún hoy en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Teníamos un terraplén de ferrocarril sin el galpón y otro terraplén con un galpón de más de 120 metros de largo. Recorrimos ministerios buscando diferentes políticas que nos permitieran poner en valor el galpón hasta que dimos con el Programa de Obra Pública Local con Aporte de Materiales “Trabajadores Constructores” del Ministerio del Trabajo, que era un programa que te permitía capacitar en obra, con lo cual empezamos a caminar el territorio, articulamos con distintas organizaciones que estaban en Barracas Sur con desarrollo territorial y sociopolítico, hicimos varias reuniones con muchos referentes de la zona y pudimos acercar a distintxs vecinxs que tenían un plan de empleo comunitario o un plan Jefas



CIDAC, FFyL, UBA (Gentileza Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, FFyL, UBA)

y Jefes de hogar, porque el Programa estaba vinculado a fortalecer esos planes de empleo. La Facultad tenía que poner un viático y el Ministerio aportaba materiales para generar una infraestructura de uso comunitario. La propia construcción del CIDAC fue un proceso de formación en oficios y dejó capacidad instalada para la Universidad.

De esta experiencia aprendimos muchísimo de las personas que se capacitaron en obra, no solamente por todas sus trayectorias relacionadas con la militancia en Barracas, sino por todo lo que fue el proceso de formación de ellos, ya que intentamos vincular nuestras carreras a esa capacitación. La carrera de Ciencias de Educación después terminó generando el Instituto de Formación en Oficios, el IFP del CIDAC, que se ata a las líneas de política del Ministerio de Trabajo a partir del 2011, cuando se nos dio acceso a las universidades nacionales a ejecutar políticas de formación en oficio.

**“Aprendimos
muchísimo de las
personas que se
capacitaron en obra
(...) ya que intentamos
vincular nuestras
carreras a esa
capacitación”.**

No solamente, entonces, estaba lo que fue el fortalecimiento más sectorial que se lleva adelante vía los sindicatos, lo que es capacitación y formación continua, sino que también las universidades fueron un actor reconocido para ese desarrollo, incluso en temas que nada tenían que ver con Filosofía y Letras (construcción, por ejemplo). A nosotros eso nos ponía también en esta situación de tener que salir a buscar ingenieros, articular con otras facultades, con cooperativas de construcción, con la UOCRA. Estas experiencias de implementación de políticas públicas te correlacionan otras cuestiones, otros vínculos necesarios para ese desarrollo que, también, es de integralidad de prácticas.

Así surge el CIDAC, en un doble movimiento, con relación al territorio y con relación a interpelar fuertemente la propia dinámica de la política académica al interior de la institución. Ese era el otro gran desafío nuestro: cómo la agenda de las articulaciones que íbamos creando en el territorio nos impactaba acá adentro y generaba la posibilidad de equipos interdisciplinarios, equipos que pudieran pensarse más allá del objeto disciplinar y más allá del interés del desarrollo investigativo de cada quien. El armado de los equipos integrales, que además son intersectoriales e interdisciplinarios, fue

“El armado de los equipos integrales, que además son intersectoriales e interdisciplinarios, fue una importante experiencia de gestión, en función de áreas problema”.

una importante experiencia de gestión, en función de áreas problema. Para esto nos apoyamos en la obra de Oscar Varsavsky. Nos preguntábamos, por un lado, cómo lograr unidades organizacionales que habilitaran prácticas integrales y, por otro, cómo gestionábamos otras modalidades de construcción de conocimiento. Fuimos encontrando, con el desarrollo del CIDAC, una lógica que contrarresta al consenso ortodoxo, que evalúa la producción del conocimiento por la cantidad de papers que se publican.

En el CIDAC hay muchos equipos de trabajo. Algunos están en función de necesidades de, por ejemplo, escuelas que están en la 21-24, clubes que están en Zavaleta, espacios de cuidado que están por todo el barrio. Barracas está

dividido en tres distritos económicos definidos por el Gobierno de la Ciudad, el Distrito de las Artes, el del Diseño y el Informático, con lo cual tenemos vínculos con el mundo de las pymes. También hay armados sindicales que atraviesan la cuestión informática. En convenio con la Unión Informática, a partir del Instituto de Formación Profesional, estamos viendo por dónde tienen que ir las capacitaciones para que muchxs jóvenes de sectores populares de esa misma zona, que son autodidactas en programación, en manejo de redes y demás, puedan ingresar a estas pymes, entonces la universidad está ahí como articuladora en función de un proceso de acreditación de saberes.

Hasta hoy¹, que les llegó el telegrama de despido a todas las personas que trabajaban en el desarrollo de la política de territorialización de la justicia, teníamos funcionando un CAJ, un Centro de Acceso a la Justicia, en el CIDAC. Es que a partir de pensar la universidad en clave de territorialización, nos fuimos encontrando con compañerxs graduadxs que trabajaban en distintos ministerios. Se armó una sinergia muy potente en el momento en que el estado pensó su ampliación mediante políticas con abordajes territoriales, y la universidad también. Por ejemplo, nos hemos encontrado con compañeras de Antropología, que hacían capacitaciones cuando estaba Nilda Garré en el Ministerio de Seguridad. Ellas estaban también en el equipo de Antropología Jurídica

¹ 24 de septiembre de 2024.



CIDAC, FFyL, UBA (Gentileza Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, FFyL, UBA)

de la Facultad y pudimos armar un proyecto muy interesante que se llamó Redes Libres para la Seguridad Ciudadana en articulación con el Ministerio de Ciencia y Tecnología, con el programa PROCODAS y el Ministerio de Seguridad, en el que se trabajó con jóvenes en relación con cuestiones vinculadas a seguridad ciudadana, por un lado, y con violencia institucional, por el otro.

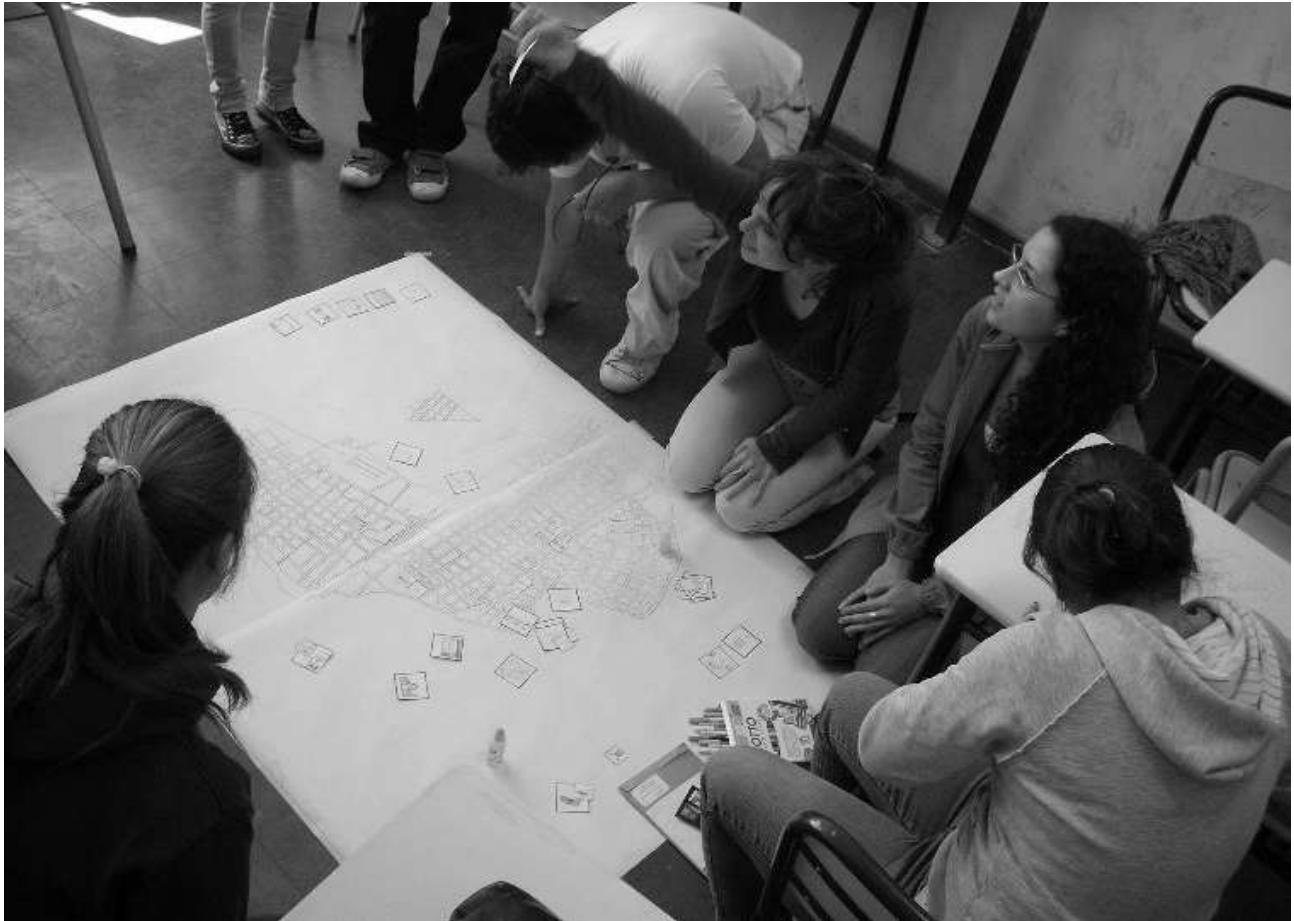
¿Y cómo es ese trabajo de pensar qué políticas o qué programas son los que estarían haciendo falta? ¿Hay una demanda por parte de las organizaciones, de los habitantes, hay un trabajo conjunto de análisis, o hay programas que los preceden?

Nosotros siempre hablamos de un proceso de construcción de la demanda. Porque la universidad, cuando se piensa en clave territorializada y empieza a trabajar en la articulación social, es un actor más que colabora ayudando a perfeccionar la enunciación de

“La universidad, cuando se piensa en clave territorializada y empieza a trabajar en la articulación social (...) colabora ayudando a perfeccionar la enunciación de la demanda al Estado o hacia los privados, por lo menos en el caso de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales”.

la demanda al Estado o hacia los privados, por lo menos en el caso de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales. Se colabora también en cómo discurre esa demanda y por dónde tiene que ir tramitando y, también, se acompaña el fortalecimiento de las organizaciones al tiempo que se construye conocimiento conjuntamente. Toda esta reflexión fue resultado de un pensar y volver a pensar el lugar de la universidad en el territorio que no es el mismo que el de una organización social ni que el de un centro de vecinxs. Nosotros llamamos a esta reflexión como ese necesario control político epistemológico de nuestras praxis extensionistas, para no desviarnos hacia el voluntarismo, por más que hay momentos en que no lo logramos. En la Facultad de Filosofía y Letras tenemos conviviendo formas fuertemente asistenciales de extensión con formas que pasan por la generación de procesos sociotécnicos o con la ejecución de políticas públicas, y formas de integralidad de prácticas universitarias, donde los equipos se piensan en clave de una investigación que te demanda ese proceso de extensión y que después impacta en la docencia, tanto en la misma docencia abierta como en la de grado. Esto nos permitió avanzar mucho en la curricularización de la extensión.

Volviendo al proceso de construcción de la demanda, uno de los órganos del CIDAC es el Consejo Consultivo Social. En este último tiempo, después de la pandemia, no está tan activo porque se jubilaron dos personas que eran muy importantes en el equipo de trabajo, con lo cual estamos en un proceso de reconfiguración del equipo. Y también, de todo el territorio, a partir de que se define, en 2014, que el PROCREAR en la ciudad se construya en Estación Buenos Aires, en el resto de las hectáreas que administraba el ONABE. Al haber sido partícipes del único ámbito estatal que estaba en Estación Buenos Aires previo a la conformación del PROCREAR, colaboramos con dicho Programa y la Dirección de Asistencia Crítica del Ministerio de Desarrollo Social en el relevamiento de la cantidad de familias que estaban ocupando los galpones que había. Y tuvimos que colaborar en el relevamiento de las unidades productivas que hacían un uso privado del espacio público y que se tenían que ir para poder construir las 2400



CIDAC, FFyL, UBA (Gentileza Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, FFyL, UBA)

viviendas que implicaba el PROCREAR. La entrega de las llaves a las familias que estaban ocupando los galpones, y que en el marco del PROCREAR tuvieron opción a la vivienda propia, se efectuó en el CIDAC en noviembre del 2019. O sea, el barrio actual donde está inmerso el CIDAC, comienza a poblararse por quienes eran sus habitantes originarios.

No hubo desplazamiento sino una relocalización dentro de la misma zona.

Totalmente, y se hizo a partir de una estrategia que contemplaba soluciones transitorias en función de lo que le venía bien a cada familia. No solamente el barrio estaba cambiando, en ese momento hubo también un cambio de gobierno y después vino la pandemia. Fue, por un lado, una gran crisis, pero, por otro lado, una nueva oportunidad, porque la Universidad de Buenos Aires define

trasladar la sede del CBC de Montes de Oca y empezar a construir en el galpón existente. Con lo cual hoy tenemos 18 aulas, además de la parte operativa del galpón que nosotros teníamos construida nueva y que son dos aulas para 60 personas y un SUM enorme. Todo eso también cambió un poco el sentido del CIDAC, porque ahora se empieza a pensar en cómo colaborar desde ahí con el ejercicio del derecho a la educación de ocho mil estudiantes que están cursando en Estación Buenos Aires. Desde el año pasado se activó un dispositivo que llamamos la Interequipos de Educación, que viene sosteniendo un trabajo muy capilar con escuelas primarias y secundarias de Barracas y del sur de la Ciudad de Buenos Aires para que lxs estudiantes puedan también acceder al CBC. El desafío es pensar cómo se colabora con unx estudiante que elige la UBA y que tiene que cursar el CBC.

“Llevamos más de quince años en ese territorio, entonces somos un actor reconocido, nos vienen a buscar de distintas instituciones y de distintas organizaciones para articular trabajos y desarrollos”.

El CIDAC se está repensando en esta nueva situación territorial que suma un barrio y una sede. Quedan muchos equipos que siguen comprometidos con el territorio. En la Escuela 11, por ejemplo, el equipo de Etnolingüística de la carrera de Letras trabajó en el armado de un diccionario para lxs docentes, porque en las aulas hay muchxs estudiantes que son paraguayos, que hablan guaraní como primera lengua, y el español tiene que ser enseñado como segunda lengua. También hay experiencias en el CESAC 41 o el CESAC 8, con las áreas programáticas de los hospitales. Llevamos más de quince años en ese territorio, entonces somos un actor reconocido, nos vienen a buscar de distintas instituciones y de distintas organizaciones para articular trabajos y desarrollos.

La expectativa social en relación con la universidad es algo que se fue construyendo: no solamente está depositada en que cada estudiante pueda ejercer su derecho individual a la educación superior, sino que ya nos reconocen como un actor central en el ejercicio del derecho colectivo a la educación superior. En esa clave va lo del diccionario o el trabajo del equipo de Discapacidad de la facultad llevando adelante el relevamiento de accesibilidad de las veredas, en Estación Buenos Aires se hizo el mapeo para quienes tienen dificultad motora, para quienes van con un bastón, o para

una mamá o un papá con un bebé en el cochecito. O también el área de transporte de la carrera de Geografía, pensando cuál es la comunicación en el marco de un nuevo barrio, qué sistema hace falta para llegar a los lugares de trabajo. Y hay toda un área en el Instituto de Formación Profesional del CIDAC complementando a los centros de oficios que dependen del Gobierno de la Ciudad en esa zona.

Y en este momento particular, de tanta restricción presupuestaria, con programas que ya no existen más, ¿qué perspectiva ven ustedes para el CIDAC?

Sentimos un golpe fuerte este año, cuando se anuló la política de Voluntariado Universitario, que después se llamó de Compromiso Social Universitario. Nos quedamos sin el sostenimiento de todos los desarrollos en el territorio. La Universidad de Buenos Aires tiene un programa de subsidios a la extensión universitaria, UBANEX. Aún esa línea sigue, está atada a que se consiguió el renglón presupuestario de la extensión universitaria. Este año hubo convocatoria, nos volvimos a presentar y algunos proyectos salieron subsidiados, pero, de 39, fueron aprobados 16, cuando históricamente teníamos 30. Incluso si se suman los proyectos UBACyT, se siente mucho la falta de presupuesto para sostener el trabajo de los equipos. El poco presupuesto que hay se orienta en función de aquello que se establece como prioritario.

Que se cierre el CAJ es un problema, porque teníamos toda la sede abierta todos los días de la semana, de 8 a 2 de la tarde, con este Centro de Acceso a la Justicia que recibía demandas, principalmente, de violencia de género y violencia laboral. Ese CAJ se llamaba Mariano Ferreyra y se inauguró el 20 de octubre de 2020, cuando se cumplieron diez años de su asesinato, a partir de un convenio conjunto entre el Ministerio de Seguridad y Derechos Humanos y la Facultad de Filosofía y Letras. Verlo derrumbarse es muy doloroso. En el trabajo que se hacía ahí, se podía ver la productividad de la política, con sujetos que planteaban una demanda e inmediatamente se establecía la derivación o el acompañamiento para darle curso. Seguimos con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con el programa Adolescencia, desde el 2016 hasta ahora en continuidad. No hay mucho trabajo con las adolescencias,

pudimos generar un abordaje a partir del intercambio con escuelas y una tarea de base comunitaria, de ir a buscar a lxs adolescentes a las casas para convocarlxs a las propuestas que hacíamos desde la universidad con relación a ese programa. Esto se mantiene hasta el día de hoy. También continúan las propuestas integrales, de prácticas. Se apela a la solidaridad de nuestros estudiantes para continuar con esos trabajos. Al ya estar incorporadas en la currícula de nuestras carreras, hay un reconocimiento de las prácticas. Eso logró masificar la extensión universitaria, por lo menos en Filosofía y Letras. Y ya teníamos el territorio con un centro, con lo cual, el lugar estaba. No es el único lugar de la Facultad, tenemos museos, el Centro Cultural Paco Urondo, hay escuelas, pero el origen y sobre todo la experiencia para pensar la curricularización de la extensión surgió de la construcción del CIDAC.



CIDAC, FFyL, UBA (Gentileza Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, FFyL, UBA)

También hay una pregunta: ¿cómo escalamos las producciones de extensión universitaria y cómo escalamos las producciones de investigación que hacemos desde las ciencias sociales y de las humanidades?

“También hay una pregunta: ¿cómo escalamos las producciones de extensión universitaria y cómo escalamos las producciones de investigación que hacemos desde las ciencias sociales y de las humanidades?”

Bueno, esa es la pregunta para todo el sistema, ¿no?, al menos si planteamos una crítica al modelo neoliberal de producción de conocimiento.

Sí, tal cual. De este desarrollo y esta acumulación de experiencias surge un centro de referencia para la elaboración de políticas públi-

cas con abordajes territoriales y con participación social. Quizás todo el CIDAC se redefina en este sentido. Hay algo de los procesos de legitimación social de las universidades que va en el sentido del derecho colectivo y de cómo las gestiones universitarias podemos generar condiciones para el ejercicio de ese derecho. Porque el CIDAC es parte de eso, y nosotros tenemos que poder transformar también las universidades, las facultades, en esa dirección. Si no, nos quedamos en una cuestión más discursiva, que está muy bien pero que es necesario materializar y que se vincula a la utilidad social del conocimiento. Entonces, ¿cómo traccionamos presupuesto? ¿Cómo lo discutimos en este sentido? Hay antecedentes muy potentes en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires del 73, que fueron los CEPIA, Centros Pilotos de Investigación Aplicada. Y el proyecto en Isla Maciel del 66, que fue la primera gran experiencia de territorialización de la UBA, donde la Facultad de Filosofía y Letras con sus disciplinas tuvo un lugar central.

Necesitamos pensar cómo construir políticas públicas, a pequeña escala, como experiencias piloto, para que después el Estado pueda escalarlas. Qué aprendemos de esas experiencias, sus tensiones, sus logros, cómo perfeccionarlas, cómo pensarlas en diferentes contextos y situaciones sociales y que trasciendan las coyunturas políticas, si eso es posible. Creo que la universidad puede aportar a formar graduadxs con perfiles para desempeñarse en

el estado; también tiene que poder generar consultorías y asistencias técnicas, pero además tiene que poder generar conocimientos productivos para la gestión estatal y un proyecto de país. Cuando Néstor Kirchner asumió el gobierno en 2003, una de sus primeras decisiones fue que las universidades públicas fuéramos las consultoras privilegiadas del Estado Nacional. Yo creo que todavía no llegamos a dimensionar el sentido que tuvo eso y todo lo que pudimos efectivamente realizar. Pero ¿cómo hacemos para superar la instancia de asistencia técnica, de consultorías? La producción de conocimiento como un bien intensivo y de utilidad social que las universidades generan tiene que poder ser adoptado tanto por las poblaciones como por las gestiones estatales en sus diferentes niveles. Hacerse cargo de generar las mediaciones para que ello suceda es una tarea de las gestiones universitarias. En ello va el ejercicio del derecho a la Universidad en su dimensión colectiva. ■



CIDAC, FFyL, UBA (Gentileza Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, FFyL-UBA)

Entrevista a Anahí Cuellas

“El caso de la Supersopa demuestra que en la universidad pasan cosas que atraviesan a la sociedad”

Desde la crisis del 2001 hasta la emergencia alimentaria actual, la Supersopa es un desarrollo con el que la universidad pública viene dando respuesta a un problema crucial para la Argentina. Para conocer su historia, funcionamiento y perspectivas, entrevistamos a **Anahí Cuellas**, directora del Programa Supersopa de la Universidad Nacional de Quilmes



Equipo de producción, Supersopa, UNQ (Gentileza UNQ)

¿En qué contexto surge la idea de la Supersopa?

La Supersopa surge como respuesta a la crisis del 2001. En el 2002 nosotros recibimos una donación de equipos de un proyecto que tenía Chiche Duhalde en el Mercado Central. Ella quería replicar algo que se hacía en Brasil, donde se montaban líneas de producción para elaborar alimentos a partir de las verduras y frutas que no se vendían y eran desechadas. Esto no se pudo implementar en nuestro país porque nuestro código alimentario considera desechos los vegetales que no se venden en el día, y no se pueden usar como materia prima para elaborar un alimento. Además, los productos alimentarios ya están registrados, entonces no se puede ir cambiando la formulación diariamente. Varias universidades nos presentamos para ser beneficiarias de estos equipos y quedó la Universidad de Quilmes, ya que fue una de las primeras en tener Ingeniería en Alimentos.

Nuestra universidad se fue construyendo en lo que fue una fábrica, la Fabril Financiera, y a uno de los galpones lo reciclamos para hacer lo que es hoy la planta. A fines del 2002 estaba en marcha y en esa época ya tuvimos la primera producción.

“El programa Supersopa se generó en un contexto de emergencia alimentaria, que es una situación crítica que atraviesan las personas que no pueden comer los nutrientes que necesitan”.

El programa Supersopa se generó en un contexto de emergencia alimentaria, que es una situación crítica que atraviesan las personas que no pueden comer los nutrientes que necesitan. Hay una amplia variedad de estados de emergencia alimentaria: desde quienes no tienen nada para comer hasta quienes tienen una ingesta deficiente.

En esta situación de necesidad, la universidad se hace presente con esta propuesta que, primero, crea un espacio productivo, en el que los estudiantes tienen un contacto con el mundo de producción, ya que muchas veces, sin experiencia, no los toman en ninguna fábrica o empresa. Segundo, en un sentido social, basado en la respuesta que necesita el territorio en situaciones de crisis alimentaria por parte de la universidad y, tercero, el fin académico, ya que la planta es un espacio para construir saberes interdisciplinarios, porque además de la participación de estudiantes del departamento de Ciencia y Tecnología, responsables

de la producción, también contamos con la presencia de otras unidades académicas que nos ayudan con la distribución y difusión. Es un convenio de saberes, un espacio donde se puede construir. Sobre estos tres pilares se generó la Supersopa: al principio, los pilares más fuertes eran el productivo y el social. En los primeros cinco años hubo una producción tremenda, e incluso tuvimos intervenciones en Mozambique, en un terremoto de Chile, hubo presencia no solamente en Argentina, sino también en el exterior.

Después cambió la gestión de la dirección de la Supersopa y además cambió el contexto. Se empezaron a implementar un montón de políticas públicas que en el 2001 no estaban. El estado se hizo más presente, la demanda fue cambiando, ya no era una demanda de urgencia como era en un inicio y como vuelve a ser ahora. En esta etapa de la planta se realizaron desarrollos de distintos productos y empezó a tomar más preponderancia lo que es el pilar académico. Se hicieron desarrollos de productos, hay un montón de tesis finales, desarrollos que se pueden transferir a la industria. Después hubo otro cambio de dirección de la planta que coincide con un corte de gas que sufrió nuestra universidad.

“La planta funciona con un gran apoyo de nuestra universidad, que se hace cargo, primero, de nuestros sueldos, porque al ser personal de la universidad eso está cubierto”.

¿A todo esto que año era ya?

Antes de la pandemia, en el 2018. La universidad sin gas y la planta sin poder producir. Estamos hablando de otra etapa que es la del gobierno de Macri, con todo lo que implicó la persecución hacia nuestras universidades, hacia nuestros docentes, hacia nuestros proyectos, el desfinanciamiento. Después vino la pandemia y la necesidad de reemplazar la caldera, que es lo que alimenta todo el proceso. En ese momento, la Provincia de Buenos Aires nos ayudó con la compra de la caldera, con el compromiso de que las primeras producciones fueran destinadas a la Provincia (de hecho, ahora vamos a entregar las primeras 4 mil latas, es decir, 200 mil porciones de sopa a la Provincia). Y ahora llegó este gobierno, con persecución política, desfinanciamiento, y una postura en contra de todo lo que es presencia del Estado, de todo lo que es público, de todo lo que iguala.

En este nuevo escenario político y de emergencia alimentaria, asumí la Dirección de la Supersopa, acompañada por un gran

“La imposibilidad de consumir proteínas ensancha la brecha no sólo entre quienes podemos comer y no, sino también entre quienes tenemos la posibilidad de ingerir los nutrientes necesarios para un correcto desarrollo cognitivo y quienes no la tienen”.

compromiso de las autoridades de apostar nuevamente a poner la planta en funcionamiento, algo que costó bastante porque después de cinco años había mucho que poner a punto. Por suerte pudimos hacerlo y ya estamos produciendo. La planta funciona con un gran apoyo de nuestra universidad, que se hace cargo, primero, de nuestros sueldos, porque al ser personal de la universidad eso está cubierto. Después, los costos administrativos y todo lo que son los servicios: agua, luz, gas, que en este momento es una apuesta súper fuerte por el tema de la quita de subsidios. Los demás costos de producción, como la compra de insumos y materia prima, se incluyen en el costo de la lata, que es el más bajo del mercado.

¿Cómo se produce la Supersopa?

La sopa es un alimento formulado por profesionales de la universidad: docentes, egresados, personal técnico. Es una formulación que trata de cubrir las necesidades nutricionales, incluye hidratos de carbono, lípidos y proteínas. Esto es muy importante porque la imposibilidad de consumir proteínas ensancha la brecha no sólo entre quienes podemos comer y no, sino también entre quienes tenemos la posibilidad de ingerir los nutrientes necesarios para un correcto desarrollo cognitivo y quienes no la tienen. Porque una cosa es si podemos comer, pero ¿qué podemos comer? Es muy relevante que ese tema venga a la discusión, porque muchas veces la gente está en estado de vulnerabilidad y se le da un paquete de fideos, que cubre la necesidad de hambre a corto plazo, pero la falta de otros nutrientes tiene un impacto en el desarrollo y el crecimiento, sobre todo de los niños. Es muy importante que puedan consumir un alimento que tenga verdura, que tenga carne, que esté equilibrado, que sea natural y que no tenga conservantes. La Supersopa no es solo un alimento social, sino también, un alimento nutritivo, elaborado con materia prima fresca y de calidad que seleccionamos y procesamos cuidadosamente.

¿Cómo se obtiene la materia prima?

La compramos con el ingreso de fondos de las latas que entregamos. Los particulares, las organizaciones, los municipios, etcétera, compran latas para donar o entregar a comedores y merenderos y esos

ingresos nos permiten comprar los insumos para producir. Una lata de 4 kilos rinde 50 porciones y sale 34 mil pesos¹. ¿Qué hacemos con esos 34 mil pesos? Compramos la materia prima: verduras, carne, lata y etiqueta. La universidad cubre los sueldos, los servicios, los gastos administrativos y de mantenimiento de equipos. Estas dos acciones cubren los gastos totales de producción y nos permiten ofrecer un plato de sopa a 680 pesos, menos de lo que cuesta un alfajor de segunda marca. La Supersopa no solo es un proyecto solidario que nutre, sino que se nutre de la solidaridad de todos.

¿Cómo funcionan los enlaces territoriales para llegar a los usuarios de la Supersopa?

Contamos con un sistema de padrinos y madrinas. Por un lado, están las personas dispuestas a colaborar, quienes nos dicen: 'Yo aporto X cantidad de latas'. Pueden donar una, cinco, diez o más latas. Estas donaciones llegan a la universidad, y ellos deciden si quieren entregarlas personalmente, donarlas a un comedor o a una organización específica, o bien dejarlas a disposición del programa para que nosotros nos encarguemos de la distribución. Por otro lado, tenemos a quienes necesitan ayuda: organizaciones o comedores que se inscriben en el programa y nos dicen, por ejemplo, 'Somos un comedor en tal lugar y necesitamos latas'. Así, conectamos la voluntad de colaborar con las necesidades reales.

Además, trabajamos con municipios y provincias que compran latas para repartir en sus comunidades. Recibimos pedidos de municipios de la provincia de Buenos Aires, como Marcos Paz, Azul, Bahía Blanca, y de otras provincias del país, lo que refleja una demanda que no se limita solo a Buenos Aires. Un caso es el municipio de Casilda, en el sur de Santa Fe, que se ha acercado a nosotros por la gran problemática social que enfrentan y ve en la Supersopa una solución.

Nuestras redes sociales están llenas de solicitudes, y nos cuesta detener la producción para poder gestionar todos los pedidos. La verdad, impacta ver la magnitud de la necesidad. Producimos a un ritmo que, lamentablemente, no siempre es suficiente para cubrir la demanda, y muchas veces nos quedamos sin latas para repartir.

Nuestras
redes sociales
están llenas de
solicitudes, y nos
cuesta detener
la producción
para poder
gestionar todos
los pedidos.

¹ Valor al 6 de septiembre de 2024.

**¿Y cómo es la experiencia de los estudiantes que pasan por acá?
¿Es un espacio curricularizado?**

La sopa no pertenece a la Secretaría de Extensión, como podría pensarse, sino que pertenece al Departamento de Ciencia y Tecnología. Las convocatorias salen como becas profesionalizantes,



Equipo de producción, Supersopa, UNQ (Gentileza UNQ)

“Formar parte de este programa permite a los estudiantes conectar con la realidad, porque además de consolidar lo que aprendieron, entienden que las crisis muchas veces encuentran respuestas en el conocimiento generado en la universidad pública”.

destinadas a estudiantes de todas las carreras del Departamento. Al inicio era sólo para la carrera de Ingeniería. Fuimos cambiando y vimos que era bueno incorporar otras perspectivas, que los grupos fueran interdisciplinarios y que en todas las carreras existiera la posibilidad de esta experiencia.

Abrimos convocatoria cada vez que iniciamos una tanda productiva y otorgamos diez becas. Hace un año, si abríamos la convocatoria, no había casi inscriptos. Hoy estamos desbordados. Se inscriben treinta, treinta y cinco estudiantes por llamado, para poder ser beneficiaries de la beca. Pero no pasa por una cuestión económica porque, la verdad, las becas son bastante bajas y apenas cubren el viático. Me parece que tiene que ver con el compromiso de cierta parte del estudiantado con el territorio, y con el estímulo de sentirse parte de algo más grande. La universidad está poniendo todo su esfuerzo para generar una respuesta o acompañar en esta situación, y ellos quieren acompañar también.

El mismo recorrido por la universidad pública y gratuita, con determinadas políticas de vinculación, y saber que están en una institución que tiene un proyecto como el de la Supersopa también abre esos intereses.

Siempre les digo que deben estar preparados para responder, enfrentar o defender sus ideas cuando escuchen una opinión, incluso si eso significa posicionarse en contra. En las redes sociales y los medios de comunicación se escucha repetir que en la universidad pública no se hace nada, que somos todos ñoquis o que lo que se investiga no es relevante. Formar parte de este programa les permite conectar con la realidad, porque además de consolidar lo que aprendieron, entienden que las crisis muchas veces encuentran respuestas en el conocimiento generado en la universidad pública.

Las universidades también impulsan el ascenso social, por ejemplo, si yo no hubiese tenido la oportunidad de estudiar en una universidad pública y gratuita, no habría llegado a ser universitaria. Mi mamá solo pudo terminar la primaria y mi papá, en la época del Proceso, estudiaba en Filosofía y Letras, pero no pudo terminar la carrera. Mi hermana y yo somos la primera generación de

universitarias en nuestra familia. A veces, quienes vienen después de nosotros no comprenden del todo la importancia que tienen estas universidades para los trabajadorxs.

Estos espacios, como la Supersopa, son como una trinchera, el lugar de resistencia que tenemos hoy. Como te decía antes, la sopa tiene tres pilares, el académico, el social y el productivo. El social es la respuesta de la universidad hacia una demanda, que hoy surge de una crisis alimentaria grave, y es importante mostrarla. Porque, si no se muestra, no se defiende. Y que la Supersopa esté en un comedor, en un barrio, en un lugar donde haya una persona en situación de calle, y que se vea que es algo generado desde la universidad pública y gratuita para el territorio, es una herramienta concreta de resistencia. El caso de la Supersopa demuestra que en la universidad pasan cosas que atraviesan a la sociedad. ■

“Me enorgullece muchísimo poder dar una mano desde la universidad pública”

Testimonio de Iñaki, estudiante de la UNQ y becario del programa Supersopa

Soy Iñaki, estudiante de Ingeniería en Alimentos, tengo 21 años y estoy más o menos por la mitad de la carrera. La dirección mandó una convocatoria diciendo que la planta se iba a reabrir después de cinco años. Con los conocimientos que ya tenía, pude postularme. Me pareció una oportunidad excelente y no quise dejarla pasar. Muchos docentes habían pasado por la planta o la conocían. Y siempre decían que era una práctica excelente para conocer la industria, cómo es el día a día, los servicios en la planta, el funcionamiento.

La verdad que no tenía muchas expectativas porque, como ya dije, la planta llevaba un tiempo cerrada. Lo primero que me llegó fue el compromiso para ponerla en funcionamiento de todo el grupo que se armó, de las y los becarios, de las profesoras. Después, el proceso de elaboración fue como la cereza

del pastel porque conocí todos los equipos y procedimientos propios de mi carrera. Antes no tenía muy claro qué era lo que quería hacer cuando me recibiera. Hay varias ramas, y ahora estoy totalmente decidido a seguir la rama industrial. Y esta tiene su particularidad por el fin social. Eso me atrapó más todavía.

Estamos en un momento crítico a nivel nacional, con una crisis alimentaria increíble. A mí me enorgullece muchísimo poder dar una mano desde la universidad pública. Soy quien soy gracias a la educación pública. Mis dos viejos estudiaron en la Universidad Nacional de La Plata. Y hoy por hoy, mi papá trabaja en la Universidad de Buenos Aires. La verdad que lo tengo interiorizado y desde que fui muy chico sabía qué era lo que quería seguir. Yo soy de zona sur y estoy agradecido de que sea en Quilmes. ■

Entrevista a María Eugenia Comerci

“La Geografía se hace en el territorio”

María Eugenia Comerci es Doctora en Ciencias Sociales, Investigadora Independiente del CONICET, Profesora Asociada de la cátedra Geografía de Argentina en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), y dirige el proyecto de investigación “Políticas Públicas y acciones colectivas en contextos de avances de frontera. Estudios de caso en la Provincia de La Pampa”. La entrevistamos para que nos cuente sobre esta articulación virtuosa entre la investigación y la extensión que visibiliza problemáticas y aporta soluciones a familias de toda la provincia.

¿De qué se trata el proyecto en el que trabajan con las familias del oeste pampeano?

Nosotras venimos trabajando desde hace más de veinte años en estudios sobre estrategias de reproducción social de familias campesinas que están afectadas por distintas problemáticas socioproductivas. Estudiamos cómo impactan los procesos estructurales en la vida de las familias del oeste pampeano. Tenemos un equipo interdisciplinario que está radicado en el Departamento y el Instituto de Geografía y hay participación de una arquitecta, un sociólogo, un comunicador social, unas cuantas somos geógrafas, también hay una médica que analiza la salud como derecho humano y las problemáticas que enfrentan las mujeres rurales.

Muchos de las y los que integramos el proyecto también somos investigadores y hay becarios y tesistas del Conicet. Hacemos investigaciones casi todas referidas a estrategias de reproducción social en el ámbito de lo doméstico y familiar como en lo colectivo,

es decir, la combinación de prácticas que realizan las familias para sobrevivir en contextos de adversidad. En los últimos años, en el Oeste se está generando todo un proceso de expansión de la frontera productiva que ha producido una pérdida de bienes comunes. El monte, por ejemplo, es un espacio fundamental para esas familias. Entonces, ¿qué prácticas se están imponiendo y cómo redefinen su vida? Otro proceso que se está dando es el despoblamiento rural: ¿cómo estas familias, sobre todo las que persisten en el campo, establecen estrategias de movilidad de dobles residencias para ir y venir entre el puesto y el pueblo? Hacemos un análisis de cómo esa territorialidad del campo se traslada hacia el pueblo y estudiamos esas dinámicas que dan forma o de alguna manera visibilizan maneras alternativas de vivir. Todo el trabajo lo hacemos con la intención de recuperar la perspectiva y voces de estas familias, que generalmente no son escuchadas ni por las políticas públicas, ni por referentes locales, ni por los medios de comunicación: nos interesa que esa voz se registre e incluir su perspectiva en el análisis.

Tenemos toda una línea que tiene que ver con analizar los impactos materiales y simbólicos de las políticas públicas y cómo, desde la perspectiva campesina, son tomados algunos elementos y otros no. Hemos trabajado muchos años todo lo que tiene que ver con los conflictos por la tierra, desde la cuestión simbólica y desde el impacto concreto. Ahora está un poco parado, como conflicto latente, porque hay una ley que suspende los desalojos. Y también hicimos intervenciones más concretas en el campo, a partir de entender que la gente necesita información sobre la posesión de la tierra. Armamos un proyecto de extensión con las radios en las escuelas, donde los estudiantes leían spots que decían, por ejemplo: "Familia puestera, no entregue documentación, ni firme documentos a personas extrañas". Eran cuestiones muy sencillas, pero eso tuvo un impacto, lo mismo que repartir folletos con información específica de cómo tramitar una mensura o las leyes provinciales que los amparan. Llegaban abogados a los campos y las familias nos llamaban. Una vez, incluso, se frenó un desalojo porque el puestero le dijo al abogado del titular registral "yo tengo derechos, los chicos de la Universidad me lo dijeron y este papel lo confirma".

“Una vez se frenó un desalojo porque el puestero le dijo al abogado del titular registral ‘yo tengo derechos, los chicos de la Universidad me lo dijeron y este papel lo confirma’”.

Otra línea investiga, desde la perspectiva de género, lo que pasa con las mujeres que salen de lo doméstico para trabajar, por ejemplo, en asociaciones de productoras y productores donde tienen un rol protagónico. En el cruce con ciertas políticas públicas, se produjo esa salida, ese empoderamiento. Las mujeres han sido presidentas de muchas de esas asociaciones, y nos interesa saber cómo se perciben, desde la perspectiva femenina y rural, las problemáticas que tienen que ver con la disputa por espacios de lo público, qué necesidades tienen estas mujeres y por qué luchan. En los últimos años estuvimos también abocándonos a trabajar con La Comunitaria de Santa Isabel y su vinculación con la Secretaría de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena. Se ha generado una cooperativa que se llama “La Comunitaria”, y estamos acompañando todo ese proceso de empoderamiento de las mujeres campesinas, y familias puesteras que deciden unirse para organizar la cooperativa y, de esa manera, generar una planta de fraccionamiento de granos, que les compra al costo a productores del este provincial. En ese sentido, las políticas públicas permitieron generar puentes entre el este y el oeste, así los chacareros venden el grano al costo para que pueda utilizarse como en momentos de sequía y los crianceros que forman parte de la cooperativa lo obtienen a un precio más barato que en las semillerías. Es una organización que surgió en General Pico, y en Santa Isabel se volcó hacia cuestiones productivas, pero también está abordando otras problemáticas como la violencia de género, el cuidado de las infancias y otras cuestiones que están surgiendo en el marco de esta cooperativa a partir de necesidades concretas.

¿Y cómo surge el proyecto, porque me imagino que en sus orígenes no debía ser lo que es ahora, no?

Cuando yo me doctoré vine con todo lo que aprendí en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) con Javier Balsa, con una dinámica de trabajo en grupos donde presentábamos los avances y debatíamos en grupos interdisciplinarios. Me interesó la idea de salir de la mirada a veces endogámica de las ciencias, porque las problemáticas territoriales son complejas y requieren de diferentes perspectivas disciplinares y del cruce de saberes con lo popular, para mirar, estudiar y tratar de transformar una realidad social que es compleja. Abordar lo territorial implica analizar críticamente cómo impactan los



Investigadorxs y familias productoras [Gentileza Eugenia Comerci]

procesos estudiados espacialmente, pero sin perder la perspectiva histórica ni la sociológica. Siempre he trabajado con grupos interdisciplinarios y valoro la riqueza de la mirada múltiple.

En la UNQ, más tempranamente que en la UNLPam, han desarrollado la extensión universitaria desde la vinculación con la comunidad, en ese caso, el conurbano. Eso también me marcó y participé de los primeros proyectos de extensión en la UNLPam. Es vital porque retroalimenta la investigación y la docencia: va todo de la mano. De hecho, han surgido problemáticas de necesidades concretas en el campo, que derivaron en proyectos de investigación.

Hay cuestiones que trascienden totalmente la investigación que tienen que ver con las relaciones que se van tejiendo con esas familias rurales en veinte años de trabajo. Por ejemplo, una familia del Limay Mahuida pidió acceder a la educación. Una compañera trabajó con el Ministerio de Educación para lograr que esas seis

personas, todas mayores de cuarenta años, pudieran alfabetizarse. Están aprendiendo a leer y escribir, porque hasta hace dos años tenían problemas con los vendedores ambulantes por no saber sumar, restar o leer.

A partir de esta experiencia en UNQ y UNLP organicé mi propio proyecto, ya en el 2008 mientras participaba de las actividades de extensión, y esa retroalimentación entre la investigación, la extensión y la docencia universitaria me fue nutriendo, y se armó el equipo. La mayoría son investigadores/as, tesistas y becarios/as, entonces tenemos más tiempo para dedicarnos a la investigación, con mucha pasión por lo que hacemos.

¿Cómo fue ese proceso de articulación con las políticas de extensión? Porque hay algo que surge a partir de un proyecto de investigación, pero que tiene una relación directa con generar proyectos de extensión y el modelo que viene de los 90 separa al docente investigador del docente extensionista, como si fueran universos separados.

Por el compromiso con nuestro trabajo. Cuando empecé con mi primera investigación, en el año 2002 en el extremo oeste pampeano, los crianceros me decían “Nuestro problema es que se nos achican los campos”. Yo no entendía a qué se referían. Tenía que ver con un proceso de cercamiento que iba avanzando y reducía al espacio de pastoreo; espacio que en esa zona es colectivo. Vimos que había un montón de problemas en torno a la cuestión de la tierra y nos juntamos con una compañera de Historia, Claudia Salomón, que trabajaba con pueblos originarios, con compañeros de Recursos Naturales, de Exactas, con gente de Agronomía, con gente de Abogacía, porque también requeríamos de intervenciones concretas en casos; entonces se sumaron abogados, con un perfil de militancia, que asesoran en los gremios educativos. El primer proyecto de Extensión que surgió en la UNLPam fue el nuestro, junto con otro de los desayunadores y merenderos comunitarios. Después, empecé a estudiar los conflictos y a hacer un mapeo de esos conflictos por la tierra, por qué se habían originado, qué estrategias tenían las familias para resistir, para adaptarse, para luchar frente a esos conflictos, y qué estrategias desarrollaban los empresarios; siempre hubo una retroalimentación entre

“Trabajamos la cuestión de la vivienda, la salud, las mujeres y, en mi caso, todo lo que son las políticas dirigidas al agro para la producción familiar, los conflictos por la tierra y los procesos de avance de las fronteras productivas”.

extensión e investigación, y creo que todo parte del compromiso, y también de una perspectiva de que la Geografía se hace en (y desde) el territorio, que también eso se lo debo a Alejandro Socolovsky, que fue titular de la materia muchos años, esto de que hay que salir de las aulas, hay que recorrer, hay que trabajar directamente con los sujetos que están en el territorio, y hay que hacerlo con un posicionamiento político, de querer recuperar esas voces que han estado históricamente silenciadas. En el Oeste tenemos hasta el día de hoy, y a pesar de la gran intervención que ha tenido el Estado, persistencia de desigualdades y ausencia o vulneración de derechos. Creemos que hay que seguir luchando y esa es nuestra función desde la universidad pública, poder aportar a la visibilización y a la transformación, a pensar los problemas y a su resolución. Tenemos intercambios con los organismos del Estado, a veces toman en cuenta nuestras publicaciones y la mayoría de las veces, no. Pero también contribuimos a que las familias conozcan sus derechos y luchen por ellos.

Ha habido todo un proceso de recuperación de saberes que, por ahí, las familias crianceras creían que no eran valiosos, o que estaban asociados con la pobreza, como por ejemplo con la construcción en barro. Se hizo la puesta en valor a partir de la recuperación, que condujo una compañera que es arquitecta, de todas esas técnicas. Así que estamos en pleno desarrollo, trabajando la cuestión de la vivienda, la salud, las mujeres y, en mi caso, todo lo que son las políticas dirigidas al agro para la producción familiar, los conflictos por la tierra y procesos de avance de las fronteras productivas.

Para mí, la investigación y la extensión nunca fueron por separado, y creo que está todo atravesado por el compromiso con lo que hacemos. En los últimos años, la facultad está trabajando con el Programa de las Prácticas Comunitarias, entonces hacemos intervenciones a partir de demandas en lugares que nos parezcan interesantes para que nuestros estudiantes realicen esas prácticas. Son proyectos más abiertos; el primero que organizamos desde la cátedra era una familia de horneros de Toay, que estaba en un horno alejado, al final de donde terminan los hornos y les costaba vender los ladrillos. Entonces ellos querían ver cómo podían hacer para llegar a la gente y que se conozca su trabajo. Armamos el proyecto y aprendimos mucho. Valoramos todo ese proceso

productivo artesanal, transmitido de generación en generación, donde hay uso de recursos locales y circulación de saberes.

También trabajamos con una cooperativa que se llama Brote Popular, que produce horticultura periurbana agroecológica, que fue organizada desde el MTE, y este último año, con una cooperativa textil de mujeres que se llama Terkas. Ellas se organizaron en la pandemia, ante la necesidad de entregar ropa a familias necesitadas en el barrio San Cayetano, en la zona norte de Santa Rosa, y a partir de ahí surgió la idea de armar una cooperativa con el asesoramiento de integrantes de otras cooperativas y de la UNLPam. Hoy producen chaquetas, bolsos y guardapolvos, tienen una producción diversificada con ropa de verano e invierno y también funciona como un espacio de contención y de refugio para mujeres que están atravesadas por situaciones de violencia. El interrogante que surgió fue cómo se transforma ese espacio en un refugio. Este año participaron estudiantes yendo tres veces por semana a coser, a cortar, a descoser, a hacer trabajos concretos, pero al mismo tiempo a hablar, entonces ellas decían: “No podemos creer cómo podemos cruzar cuestiones de ESI con las prácticas comunitarias ahí”, porque hablaban de esos contenidos y de entender el concepto de pertenencia, del espacio como refugio a partir del vínculo con ellas. Las relaciones que se generan exceden el tiempo del trabajo del proyecto o de la práctica de extensión, porque hoy seguimos tejiendo vínculos.

A partir de un pedido de la familia hornera de que ellos querían conocer la universidad, ofrecemos también ese ida y vuelta. Fue algo inesperado, la demanda surgió de ellos, dijeron “queremos ir a conocer adónde trabajan” y participaron de la clase. La primera experiencia fue muy conmovedora, porque vinieron tres generaciones: el muchacho con su esposa, sus padres y sus hijas e hijos, y otros familiares, y ahí se notó claramente la frontera simbólica que hay entre las familias que residen en los bordes de las ciudades y lo que es el acceso a la universidad en pleno centro de Santa Rosa. No sabían que era gratuita, que era un lugar seguro. Quedaron fascinados. Al otro año, una de las hijas comenzó a estudiar una carrera en Ciencias Humanas. Desde ese año empezamos a hacer que nuestras estudiantes expliquen cómo fue esa experiencia de trabajo y dar una clase



Investigadorxs y familias productoras (Gentileza Eugenia Concer)

donde participan las y los integrantes de las cooperativas con quienes que se realizaron las prácticas.

“Intentamos recuperar las formas diferentes de organización, de resistencia, de persistencia y de lucha”.

Es un ida y vuelta y para ellos también es rico poder conocer otro espacio; otras dinámicas de trabajo: hablamos de todo lo que es la organización política en las universidades, del funcionamiento de los consejos y demás. Estos proyectos de extensión son más abiertos porque dependemos de las demandas que surgen en el territorio. Y lo que aprendemos de ahí repercute en los viajes que hacemos con la cátedra de Geografía de Argentina, donde recorremos las regiones del país con un viaje de estudio autogestionado, porque también vamos a otras cooperativas y las comparamos con las locales, que por ahí son más incipientes. Intentamos recuperar las formas diferentes de organización, de resistencia, de persistencia y de lucha. Hacemos el trabajo de comparación y de valorar tanto el proceso productivo que se desarrolla en la cooperativa, que puede ser asociado con el espacio rural o urbano, como la organización social y todo lo que hace a los vínculos y el proceso simbólico de construcción de pertenencia. ■

Entrevista a Vanesa López

La necesidad de profundizar la democratización

¿Qué desafíos presenta la pospandemia para sostener el derecho a la universidad? Para reflexionar al respecto, entrevistamos a la Especialista en Educación **Vanesa López**, coordinadora del Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH - UNC).

¿Qué significa hoy la universidad como derecho colectivo para nuestro sistema universitario?

Es una gran pregunta, en el sentido de que, tanto todos los niveles del sistema educativo como la sociedad en general, estamos atravesados por políticas de ajuste, desmantelamiento y cuestionamiento a la educación pública, y más allá de la postpandemia, es necesario repensarnos como institución de educación superior. Yo soy docente en la Universidad Nacional de Córdoba. También soy investigadora, y coordino el Programa de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores de la FFyH. Durante la pandemia, el eje de la discusión estuvo en cómo sostener, además de la continuidad pedagógica y la enseñanza, la permanencia y el acceso de los estudiantes a las carreras de grado. En la Facultad de Filosofía



Actividad del Programa de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores de la FFyH (Gentileza FFyH, UNC)

se hizo un gran esfuerzo por pensar modos alternativos de hacer comunidad universitaria y de sostener la continuidad pedagógica, al tiempo que se vieron afectados aspectos vinculados con la extensión y la llegada de la universidad a diferentes territorios. La investigación pudo sostenerse con mayor soltura, por decirlo de algún modo. Pero creo que en ese período se repensó y se puso como eje la enseñanza y se empezó a valorar algo que solemos dar por hecho, que es que la educación superior en Argentina es gratuita, pública, y con acceso irrestricto. En ese contexto nos planteamos cómo sostener formas alternativas, pero en la postpandemia volvimos a cierta normalidad y dejamos de repensar estas alternativas que nos hacían llegar a nuestros estudiantes y a otros sectores sociales. Creo que hay que repensarlo, porque, en el caso de la UNC y de la Facultad en particular, venimos teniendo una gran disminución de matrícula de estudiantes, y una de las preguntas que inmediatamente surge es si las carreras son virtuales. Nosotros sostenemos la presencialidad. Hay una gran discusión también en torno a eso, una tensión en torno a si la virtualidad sí, o la virtualidad no, si democratiza o no democratiza. Me parece que es otra de las grandes preguntas que está tensionando hoy

“La postpandemia tensiona la estructura tradicional de las cátedras, la organización de nuestras carreras, la modalidad o el vínculo pedagógico que se sostiene entre alumnxs y entre profesores y alumnxs”.

a la universidad como derecho colectivo. Trabajo en una facultad que es relativamente chica, no es masiva, pero estamos muy preocupados por la disminución de la matrícula y porque avanzan también formas de educación superior que se instalaron con fuerza en los 90, pero que aún continúan, como la educación superior privada, a la que solamente acceden algunos, pero en la que hay ofertas que son relativamente cortas y atractivas... paquetes, servicios de educación superior, que para algún sector de la juventud brindan ciertas posibilidades de cursar en menor tiempo. Esto de alguna manera afecta a la educación superior como un derecho colectivo y, sobre todo, a la posibilidad de profundizar cuestiones vinculadas con su democratización, con que cada vez una mayor cantidad de personas pueda acceder, permanecer y egresar. La postpandemia tensiona la estructura tradicional de las cátedras, la organización de nuestras carreras, la modalidad o el vínculo pedagógico que se sostiene entre alumnxs y entre profesores y alumnxs, tensiona también en términos de lo que requerimos para aprobar y para poder cursar.

¿Lo que ustedes están percibiendo es que lxs estudiantes no se anotan en la universidad pública o que desertan de la pública y se van a la privada?

Es como si la oferta de la privada resultara un poco más “atractiva”, porque en general son carreras cortas, optan por la modalidad virtual y, por supuesto, en algunas privadas los niveles de exigencia son distintos. Nosotros tenemos una gran matrícula. En la cohorte 2024, iniciaron la carrera el 30 por ciento de quienes se matricularon. Y hay una pregunta en quienes van a inscribirse e iniciar una carrera: ¿es virtual o no es virtual? La cantidad de años que supone la duración de una carrera también me parece que hoy es una cuestión a repensar, más que resolver. Me parece que hay una cuestión a repensar porque estas cuestiones están atravesadas por las condiciones materiales de vida, por las condiciones económicas, porque tenemos, en un gran porcentaje, alumnxs trabajadorxs. Córdoba, además, recibe estudiantes de distintos puntos del país y del interior de la provincia. Los costos de radicarse acá hoy en día son mayores y la posibilidad material de acceder es

mucho más compleja. En la pandemia la posibilidad de estudiar en la universidad fue una opción porque las propuestas eran virtuales, pero se vio interrumpida en la postpandemia. Fuimos tensionados en términos de posibilitar la garantía de este derecho, aunque no realizamos un relevamiento para conocer si aquellos que inician y se van abandonan los estudios superiores o eligen otras carreras. Pero hemos realizado, este año, un estudio sobre lxs que se inscribían, un relevamiento de la ficha SIU-Guaraní para conocer las condiciones de lxs estudiantes, lxs ingresantes, para estudiar. Y una de las dimensiones que analizamos tenía que ver con la conectividad en sus hogares y, también, desde qué dispositivos estudiaban. Y con relación a ello entre el 60 y el 70 por ciento no contaba con conectividad en sus hogares y muchxs estudiaban desde sus celulares, lo que es un dato al pensar en la posibilidad de propuestas virtuales. Son aspectos, entre otros, que considero fundamentales para repensar nuestras propuestas de enseñanza.

¿En qué consiste el Área de Inclusión a los Estudios Superiores?

El Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores se creó hace dos años, y se ocupa del curso de ingreso pero, también, de otros programas como el PAMEG (Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado), porque en la facultad tenemos una larga trayectoria de implementar políticas que contribuyan al acceso y a la permanencia, con sistemas de tutorías, con la capacitación de ayudantes alumnxs y adscriptxs, y la generación de espacios de lectura y de escritura académica. El Área articula y coordina aquellas acciones que estaban diseminadas en las escuelas para pensarlas de manera integral. Centraliza todo lo que es el ingreso a la facultad y la permanencia en los primeros años. Nosotros, en la Facultad de Filosofía, tenemos dieciséis carreras, entre profesorados, licenciaturas y tecnicaturas. Si bien el módulo disciplinar específico queda a cargo de cada una de las escuelas y departamentos, el ingreso cuenta también con dos módulos que son transversales, Ciudadanía Universitaria y Género. Luego tiene una línea, que comenzamos a desarrollar no hace tanto, que tiene que ver con la capacitación permanente a ayudantes alumnxs, adscriptxs y tutorxs. Siempre fueron figuras importantes para acompañar el proceso de cursada de lxs estudiantes, pero, sobre todo en la pandemia, tuvieron un rol fundamental en la mediación entre

estudiantes y docentes, y también con las aulas virtuales. Pensamos junto a la Escuela de Ciencias de la Educación una propuesta de formación permanente que es el seminario que estamos ahora desarrollando, que dura un cuatrimestre. Trabajamos cuestiones vinculadas con qué significa enseñar en la universidad, con el oficio de estudiante y con el rol de ayudante alumnx, de adscriptx, de tutorx, entre otras. También cuenta con contenidos vinculados con la enseñanza mediada por entornos virtuales. En resumen, se abordan aspectos que tienen que ver con las características del sistema de educación superior, con la enseñanza, con el oficio de estudiante, con el acompañamiento de trayectorias académicas y con la enseñanza en entornos virtuales.

Este año, al Área de Inclusión se incorporó otra subárea; la que se dedica al seguimiento de cohorte y relevamos datos en relación al rendimiento para ver qué pasa entre el ingreso y el egreso. Siempre sabemos cuántxs alumnxs se matriculan, cuántxs inicián el primer año y cuántxs egresan, pero muchas veces nos quedan en el medio aquellxs que abandonan y que desertan y no tenemos información clara de las razones por las cuales abandonan. ¿Qué pasa con el rendimiento? Estamos trabajando con las cátedras y también con los docentes en reuniones puntuales



Actividad del Programa de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores de la FFyH (Gentileza FFyH, UNCI)

sobre casos de estudiantes que tengan algún tipo de necesidad especial relacionada con la accesibilidad.

¿Este año en particular perciben algo diferente, tanto desde el acompañamiento que puede plantear la universidad como desde las propias condiciones en las que están llegando los estudiantes?

Algo notable este año fue que abrimos la inscripción en febrero. Nunca lo hacemos. Nosotros matriculamos en diciembre para las carreras y luego no abrimos en febrero de nuevo la convocatoria a inscripción porque, en general, ya en diciembre se matriculan lxs estudiantes y después abrimos las carreras que cuentan con menor matrícula, tales como Archivología o Bibliotecología. Este año abrimos todas las carreras en febrero. En general, se incrementó la matrícula, yo te diría en un 30%, en todas las carreras, pero, luego, quienes iniciaron fueron lxs de la matrícula histórica. Después indagamos qué pasó en ese punto, nos contactamos con algunxs de lxs estudiantes; y muchxs de ellos eligieron otras carreras. Se inscriben en dos o tres carreras a la vez y optan por una. En algunos casos, nos planteaban que la imposibilidad de continuar tenía que ver con no poder afrontar el pago del transporte para el Curso de Ingreso. En Córdoba contamos con el boleto estudiantil gratuito, pero durante el ingreso, que es en febrero y marzo, no está habilitado. Otra razón eran los horarios en los cuales dictamos las carreras en primer año. En general, salvo en una carrera, tenemos un solo turno y es por la tarde. En algunos casos es a partir de las 2 o 3 de la tarde. Para la gente que trabaja es un horario que no resulta accesible. Pero, básicamente, una de las grandes razones que salió, la que más se reiteraba, tenía que ver con afrontar los medios económicos para poder movilizarse, sobre todo en el ingreso. Cabe aclarar que en años anteriores tampoco contamos con el boleto estudiantil, recién se los están dando a partir de abril. O sea que hay un período de carencia que complica también la cursada. Nosotros tenemos una reglamentación, un régimen docente que establece que podemos tener un 30% de modalidad virtual. Pero eso no en todos los casos se cumple. Ahí hay cuestiones que hay que discutir con el colectivo de lxs docentes, en términos de qué hacer ante esta situación.

**¿Cómo se hace presente la Facultad de Filosofía en el territorio?
¿Cómo llega la idea de que la universidad es un camino posible?**

En muchos casos lxs estudiantes llegan por las carreras de ciclo de complementación curricular de la Escuela de Ciencias de la Educación. Muchxs ya son docentes de nivel primario o secundario, ese es un aspecto que es tradicional de Ciencias de la Educación. La Facultad de Filosofía cuenta con Profesorados en Historia, en Geografía, en Educación, en Filosofía, en Letras (Letras Modernas y

“La facultad, desde hace mucho tiempo, desarrolla y trabaja en el proceso de curricularización de la extensión”.

Letras Clásicas) y hay actividades que hacemos desde la Secretaría de Extensión para dar a conocer las carreras, pero es una facultad que tiene presencia en la comunidad y, en muchos casos, la opción de estudiar acá tiene que ver con que otorga un título de profesorado universitario, a diferencia de los institutos superiores de formación docente. En el caso de otras carreras como Historia, por ejemplo, tenemos egresadxs recientes de escuelas secundarias o con un promedio de edad de entre 20 y 24 años, que es la segunda elección que hacen.

Vienen de optar por otra carrera y deciden estudiar la licenciatura o el profesorado en alguna de estas que te mencioné.

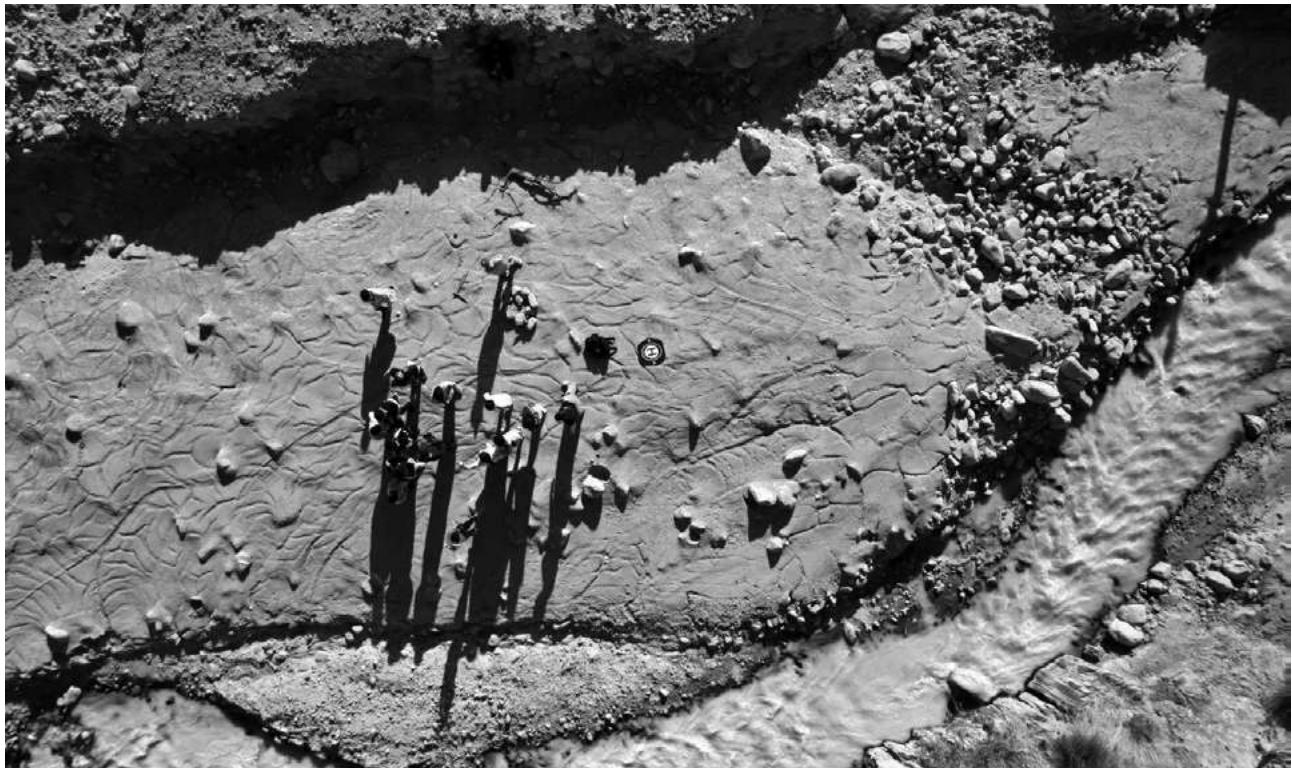
Tenemos presencia en el territorio, sobre todo a través de la Secretaría de Extensión, que en articulación con el grado implementan prácticas sociocomunitarias. Son actividades que hacen las cátedras en relación a propuestas de intervención con estudiantes y docentes. Esa es una línea fuerte de trabajo y se acredita esa práctica sociocomunitaria, para quienes participan, como una actividad de grado. Se institucionaliza y se vincula la actividad de grado con la actividad de extensión. La facultad, desde hace mucho tiempo, desarrolla y trabaja en el proceso de curricularización de la extensión.

Hay otra cuestión, y me voy a ir un poquito del eje de tu pregunta. Nosotros aprobamos un régimen docente en el año 2018. Lo cambiamos después de 25 años. Digo “nosotros” porque yo estuve en otra área que es la Secretaría Académica. Ese régimen establece, por ejemplo, un período de seis meses o un cuatrimestre en que lxs profesores, a contra cuatrimestre, pueden preparar un material de enseñanza específico para las cátedras y eso se acredita como parte de la tarea docente. Se está reconociendo una

tarea que habitualmente hacemos, pero se la está reconociendo, por ejemplo, cuando alguien se presenta a evaluación de carrera docente. Las actividades de extensión también, las que tienen que ver con asesoramiento en torno a revisión de planes de estudio... Hay un abanico de actividades que en general lxs docentes, previo a la sanción de ese régimen, hacíamos por fuera o como una tarea más aparte de la actividad de grado y hoy se reconoce como parte de esa actividad de enseñanza.

Eso nos dio muy buenos resultados en la pandemia porque hicimos una convocatoria de producción de materiales para la enseñanza y aquellas cátedras que los habían elaborado, cuando nos encontró la pandemia, ya contaban con un material específico que, además de estar de manera física, estaba digitalizado y se había pensado para ser comunicado y para ser repuesto en las aulas virtuales. Me parece que es importante, en términos de la permanencia, pensar materiales específicamente para la enseñanza de grado. Fue una experiencia acotada, porque no todas las cátedras la pudieron hacer. Implicó para la facultad un gran esfuerzo en términos de asesoramiento, de presupuesto, después fue una de las líneas que se discontinuó. Estamos intentando que se reponga.

Quería agregar algo más: la Facultad de Filosofía, creo que en los 2000, más o menos, previo a ello, teníamos a cargo todo lo que eran los programas de postulación docente y fuimos pioneros en eso. Había una fuerte articulación con el sistema educativo. Había postítulos de gestión directiva, investigación, en las áreas de Geografía, de Historia, de Letras. Eran postulaciones que duraban dos años y se dictaban los sábados. Yo en ese momento era tutora de esos programas. La facultad convocaba a una multiplicidad de actores que no eran quienes habitualmente accedían durante la semana a las carreras de grado. Esa tarea duró un par de años hasta que se fue recortando, se fue desvaneciendo el vínculo con el Ministerio de Educación de la Provincia, y la actualización y la capacitación permanente pasaron a manos de la Provincia sin el actor que hasta ese momento habíamos sido nosotros como facultad y como universidad. Creo que fue una gran pérdida para ambos. Estamos tratando de retomar ese vínculo porque nos parece que suma como derecho colectivo, el tema con el que iniciamos esta conversación. ■



FICUS, UNdeC (Científica Gabriela Gallardo y Norma Canton)

Entrevista a Gabriela Gallardo y Norma Canton

FICUS

Una feria que hace tangible
el acceso a la universidad

Gabriela Gallardo y Norma Canton son docentes investigadoras y extensionistas de la Universidad Nacional de Chilecito. Desde la provincia de La Rioja, conversaron con Política Universitaria sobre la Feria Itinerante, Científica, Universitaria y Solidaria (FICUS), una iniciativa de extensión en la que la universidad establece vinculaciones con comunidades escolares de la región.

¿A partir de qué recorrido formularon este proyecto en el que están involucradas, y cómo funciona?

Gabriela Gallardo: Mi nombre es Gabriela Gallardo, soy bióloga, oriunda de Tucumán. Me instalé hace 18 años en Chilecito. Hice un doctorado acá en el Valle, un estudio sobre reproducción de reptiles. Siempre me ha movilizado mucho contribuir socialmente con lo que se pueda. En Tucumán trabajaba en villas, que ahora les dicen zonas marginales, en ese momento le decíamos villas miseria. Acá en Chilecito, ya teniendo un trabajo estable, y con todas las políticas que se abrieron desde la SPU, esa forma de llegar al territorio a través de lo que una sabe o las contribuciones que uno puede hacer a partir de la profesión que ha adquirido en la universidad estaba más estructurada. Este es un proyecto que genera un espacio para múltiples tipos de actividades desde una universidad que no es del interior, sino es del interior del interior. Porque estamos en Chilecito, que es la ciudad más grande en La Rioja, después de la capital. Tiene más o menos 55.000 habitantes. Y en La Rioja hay muchos pueblitos, algunos están muy aislados, así que la universidad tiene un efecto multiplicador y un impacto muy importante en las comunidades.

Norma Canton: Mi nombre es Norma Canton, soy doctora en Biología. Mi especialidad es el trabajo con hongos y líquenes y esta universidad (también vine de Tucumán) me dio la oportunidad de poder especializarme. Gaby me propuso sumarme al proyecto, yo siempre aposté por la comunidad y por devolver a la comunidad lo que nos dio a nosotros con la universidad. La feria FICUS es una propuesta sociocultural, educativa y científica, solidaria, desde la universidad a la comunidad y viceversa. Es recíproco, porque uno recibe saberes de esa comunidad.

GG: Hemos planteado la Feria FICUS, primero como una actividad de la Semana de la Ciencia. Al cambiar las gestiones en la universidad, y tener más apertura y más apoyo para las actividades de extensión, hemos vislumbrado la oportunidad de hacer la Feria una vez por mes. La habíamos hecho en una oportunidad en la Semana de la Ciencia, y luego, al salir de la pandemia, retomamos la idea. Apostamos a la idea de que la universidad, al tener el carácter de nacional, pública y gratuita, debe llegar al interior profundo de la



FICUS, UNDEC (Gentileza Gabriela Gallardo y Norma Cantón)

provincia y generar un espacio de intercambio en las escuelas de los distintos pueblos. En FICUS no sólo participa la comunidad escolar, sino también la comunidad local, dependiendo, por supuesto, de las características de la escuela y del pueblo. En la organización de cada edición hablamos previamente con el director o la directora de la escuela para ver qué temas necesitan ellos que sean abordados. Teniendo en cuenta lo que nos piden convocamos a docentes, científicos, técnicos, a las y los alumnos, y programamos las actividades. Algunas son fijas, y están las que la escuela demanda específicamente. Armamos charlas, conversatorios, stands, experimentos, juegos, recorridos por el campo. Eso es un aporte enriquecedor, acá en La Rioja la vida de muchas personas está sujeta a la ruralidad. Por ejemplo, en la última edición hemos ido a una escuela primaria que está bastante alejada, en un lugar muy bonito, cerca de la montaña, del río, y un colega geólogo que supo aprovechar ese hermoso paisaje le explicó a los niños y niñas el porqué del color del agua, cómo se forman y cómo se llaman las montañas, qué tipos de rocas observaban. También llevó un dron,

que fue una gran novedad para los docentes y para las y los niños, sobre todo. En esa misma escuela primaria hay realidades muy difíciles del alumnado, así que también, por pedido de los directivos, se han abordado temas relacionados con VIH, alcoholismo.

Empezamos a asumir otros compromisos. Por ejemplo, hay escuelas que tienen todos los instrumentos y materiales de laboratorio, pero no los tienen instalados y falta conocimiento de su utilización. Las y los docentes ven cómo sus alumnos se entusiasman con los instrumentos con que llegamos y quieren sacar y usar todo lo que tienen en cajas. Nos comprometemos a capacitarlos, a ayudar a armar el laboratorio escolar. También hemos ramificado el espacio FICUS con los proyectos ABP, que consisten en el aprendizaje basado en proyectos. En una escuela del norte del Valle Antinaco-Los Colorados, dos maestras nos plantearon proyectos ABP, así que nos hemos involucrado participando en actividades de forestación junto a toda la comunidad, incluido el delegado comunal, que ya nos ha manifestado otro tipo de necesidades para el lugar. Hemos dado talleres sobre bosque nativo, sobre el uso de las plantas nativas en talco, jabones, alimentos. En el marco del otro proyecto ABP planteado por la maestra del jardín de infantes, estamos produciendo plantines de hortalizas en el vivero de la Universidad, junto a las y los estudiantes universitarios, con el fin de armar en conjunto la huerta y dar los talleres necesarios de compostaje y de cultivo de hortalizas. Y en esos talleres están las niñas y los niños, las y los docentes, y gente de la comunidad, que aporta, por supuesto, muchísimo conocimiento. Así que es un espacio de intercambio porque nosotros también nos nutrimos de esos saberes locales y de la experiencia de los pobladores.

“El proyecto es un espacio de intercambio porque nosotros también nos nutrimos de los saberes locales y de la experiencia de los pobladores”.

NC: Para nosotras también es importante la participación de las y los estudiantes de la universidad. Ellos estudian acá en la universidad la parte académica, pero que se involucren y vean otra realidad, haciendo extensión, colaborando, participando, haciendo jugar a los chicos o participando ellos en las diferentes actividades que proponemos es fundamental. Estamos teniendo muchos alumnos, cada vez quieren participar más. De alguna manera, las y los futuros profesionales se interiorizan de la realidad regional y profundizan en lo más humano. A veces nos queda chica la Traffic para llevar a todos, y eso es un gran aliciente.

GG: La feria sería más bien un espacio de innovación y desarrollo, diría yo. Por ejemplo, al sudeste del valle, en la provincia de La Rioja, hay un pueblo que se llama Los Colorados. Ese pueblito está en una formación triásica con muchos fósiles, se hicieron distintos trabajos de paleontología, algunos generados por colegas del centro de investigaciones de CONICET de Anillaco. En una de las ediciones FICUS hemos ido a Los Colorados y docentes investigadores de la carrera de Turismo han brindado una capacitación a los pobladores y también han recabado información para sus investigaciones. A medida que vamos haciendo las distintas ediciones, van surgiendo distintas necesidades y solicitudes de apoyo. El entusiasmo colectivo que se genera en ese espacio, en esa jornada, es una cosa realmente muy enriquecedora para todos, gratificante, porque en cada pueblo del interior riojano el mosaico de necesidades y riquezas es muy distinto.

NC: En esta zona donde nosotros estamos, el acceso a esas escuelas puede ser difícil, porque son caminos de montaña, pero, además, no hay colectivos con frecuencia para llegar a esas escuelas. Antes había programas que consistían en visitas de médicos, odontólogos para hacer revisiones en la comunidad, porque ellos no pueden llegar a las grandes ciudades. Con grandes ciudades estamos hablando de Chilecito, que en proporción, para estos pobladores, es una gran ciudad. Al llegar hasta esas escuelas, somos bienvenidas. Una vez al mes comunicamos que se van a hacer donaciones y que vamos a ir a tal escuela; mucha gente colabora con alimentos, libros, ropa, calzado. FICUS significa Feria Itinerante, Científica, Universitaria y Solidaria. La solidaridad es un punto muy fuerte en la actividad también. Y bueno, la colecta la verdad que es muy bienvenida, y más en estos tiempos. Así que usamos los medios de difusión de la universidad, los y las colegas de comunicación colaboran mucho con la organización para aumentar las donaciones y difundir el evento.

¿Cómo es formalmente la inscripción institucional de FICUS y cómo está organizado? ¿FICUS ha dado lugar a otras iniciativas de extensión o de vinculación?

GG: Al no haber este año ningún llamado de programas de extensión de la SPU no teníamos dónde presentarlo, lo llevamos

directamente al Rector y ha salido por resolución rectoral. El programa sirve para ampliar la cultura general y la científica, para acercar la universidad, para hacer tangible el acceso a la universidad. El otro día participó una docente egresada de robótica, una chica que ha estado en el Instituto Balseiro, además ha tenido la beca YPF. Esa colega dio una charla sobre robótica a estudiantes secundarios en un pueblo del interior riojano, que a partir de eso han visto la oportunidad de acceder a la universidad, a una carrera de esa envergadura en términos de tecnología, que es algo que cuando te escasean los recursos económicos, ves lejana. Aparte, esta docente contó en la charla que gracias a la beca Belgrano, a la beca Bicentenario, a lo que la universidad le proveyó en su momento pudo estudiar a pesar de venir de un origen muy humilde. Le hizo ver eso a las y los chicos, no es solo lo académico.

NC: Los chicos y chicas de estas escuelas ven a la universidad como algo que está muy lejos, creen que no pueden, que son muy humildes, que no van a llegar. Esta es una forma de decirles que



FICUS, UNDeC [Gentileza Gabriela Gallardo y Norma Cantón]

“En el mundo académico se desestima tradicionalmente la extensión porque está la idea de que lo relevante es investigar puertas adentro, pero la riqueza de esos intercambios a mí me parece más creativa”.

todos pueden llegar, que todos pueden ir a la universidad, que la tienen cerca, que no se tienen que ir a otros lugares a estudiar. Algunos se van a otras provincias a estudiar, o a la ciudad de La Rioja, y después vuelven por la situación económica. Algunas escuelas también nos han solicitado capacitaciones en cuestiones referidas a la accesibilidad y discapacidad. Hay escuelas en que han participado los padres y madres, y otras que no. Pero donde han participado, junto con toda la comunidad, ha sido muy enriquecedor para ellos, y para nosotros también.

También complementa otros saberes y aprendizajes de las escuelas, ¿no?

GG: Sí, porque es un espacio de intercambio de saberes. Nosotros nos volvemos con muchas preguntas sobre realidades distintas. En mi caso, que investigo sobre los reptiles, empezamos a hablar con los chicos y te cuentan: “He visto tal cosa”, “No, pero acá en teoría no hay”. En teoría. Les decimos: “Saquen fotos y vamos a volver para que veamos las fotos que han sacado, a ver qué especies son”. No hay que desestimar, por la simplicidad de los conocimientos que manejan, el valor que tiene todo ese intercambio. Nos enriquecemos todos. En el mundo académico se desestima tradicionalmente la extensión porque está la idea de que lo relevante es investigar puertas adentro, pero la riqueza de esos intercambios a mí me parece más creativa, y aparte el condimento humano que es lo mejor, de estar conversando, de intercambiar lo que uno sabe, de recibir el conocimiento, la curiosidad de los chicos.

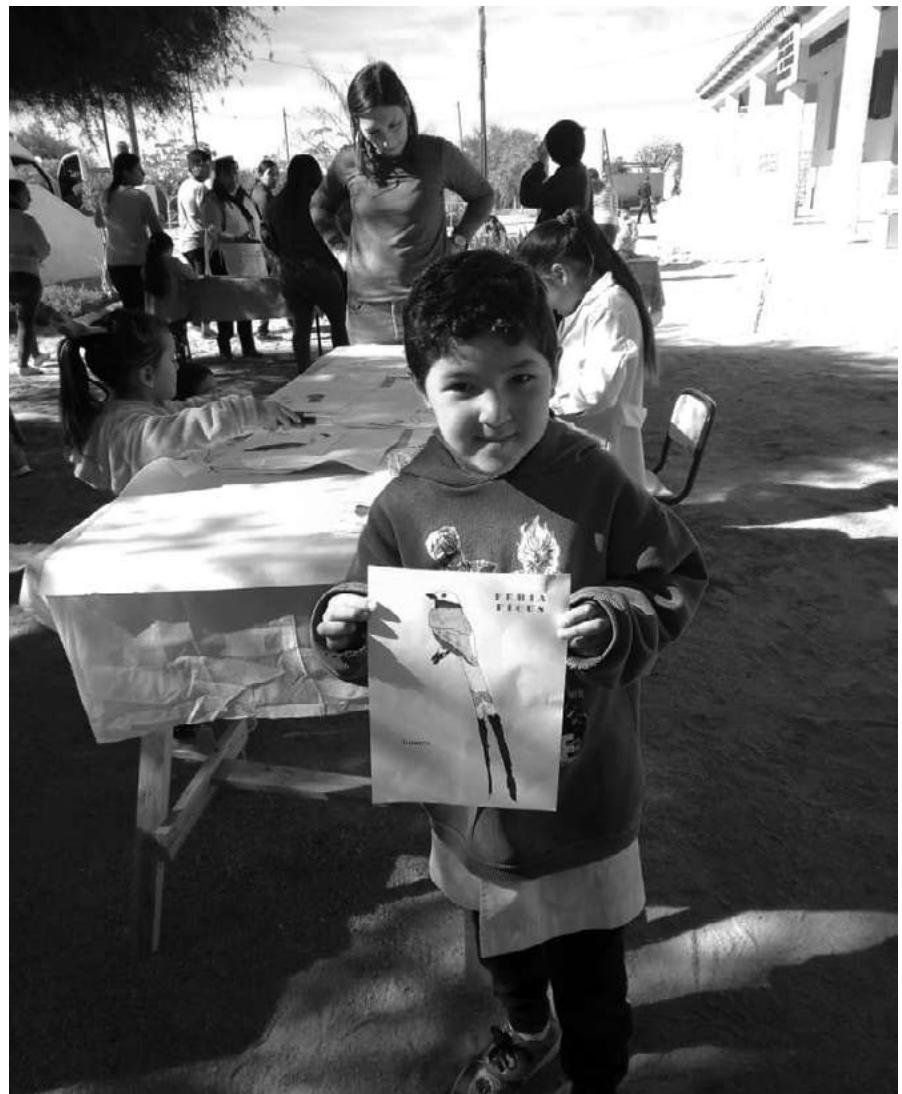
Una forma de ciencia ciudadana.

NC: Si bien aún no se ha formalizado una propuesta de investigación conjunta con la comunidad, sí se han planteado varios problemas y hemos hablado sobre los posibles abordajes. Por ejemplo, hay muchas quemas que producen incendios, entonces se pierde muchas veces la poca flora que hay. Al ser un ambiente tan seco, la recuperación de la vegetación es costosa y lenta. Damos esos conceptos y pensamos posibles soluciones en conjunto. En Los Colorados, es la misma comunidad, son ellos los que hacen de guía de turismo en esa localidad y tienen una cooperativa. Toda la

información que nosotros llevamos a ellos les viene bien y demandan otros conocimientos que aún no se generaron.

GG: Hay escuelas súper aisladas, que no tienen las herramientas para abordar ciertos problemas del día a día. En una escuela primaria, las directoras nos han pedido charlas sobre HIV, alcoholismo. Hay niños que consumen drogas. Es una vida difícil para muchos de ellos y viste que, en la infancia y en la adolescencia, ver que hay otras cosas te abre el horizonte. Sabés que tu realidad es dura, pero que hay otra realidad posible. Si bien aún no se plantearon, FICUS es un espacio donde se pueden gestar proyectos con participación comunitaria ya sea para hacer ciencia o para desarrollar alguna idea o producto. ■

“FICUS es un espacio donde se pueden gestar proyectos con participación comunitaria ya sea para hacer ciencia o para desarrollar alguna idea o producto”.



FICUS, UNDeC (Gentileza Gabriela Galtardo y Norma Cañón)

Entrevista a Inés Iglesias

“La integralidad de las prácticas universitarias es nuestra deuda”

En las últimas décadas, la Universidad Nacional de La Plata generó un espacio de vinculación con diferentes sectores de esa región de la provincia de Buenos Aires, destinado a discutir necesidades comunitarias y generar proyectos para intervenir en el territorio: el Consejo Social. Para conocer su historia, los debates en torno al mismo y su proyección actual, entrevistamos a **Inés Iglesias**, directora general del Consejo Social de la UNLP.

¿Cuál es el origen del Consejo social de la UNLP?

El Consejo nació de la mano del desarrollo de la extensión desde 2001 en adelante hasta la reforma del Estatuto, en donde nosotros entendemos que recuperamos esto que los uruguayos llaman extensión crítica como manera de pensar a la universidad en diálogo con la comunidad, que era algo que existía muy fuertemente desarrollado en los años 60, en los años 70 y que fue arrasado por la dictadura cuando convierte todo en extensión cultural.

Llevó muchos años, después de la vuelta de la democracia, salir de esa encerrona, separarse de lo que eran los servicios a terceros –la manera de autofinanciarse de la universidad– para volver a poner en debate qué tenía que ser la universidad con los otros, con



Jornada "Hacia una ley para la Seguridad y Soberanía Alimentaria" (Gentileza Consejo Social, UNLP)

aquellos que no entraban a sus aulas o que no solamente necesitaban de sus aulas para resolver su vida cotidiana. En el marco de la crisis de 2001-2002, con todos los equipos —muy voluntariamente y desordenadamente— volcándose a tratar desde su disciplina a aportar algún tema de la crisis social, se fue construyendo de nuevo la noción de que el conocimiento que se produce en la universidad tiene que estar puesto al servicio de la resolución de los problemas de la comunidad.

En ese andar, lo primero que los equipos encontraron fue la necesidad de la interdisciplina, o sea, la complejidad era mucho mayor que lo que la disciplina de cada cual podía resolver, entonces se salió a buscar ese encuentro con otras y con otros de la academia para que aportaran, complementariamente, conocimientos a ese problema que un grupo estaba abordando. Fue el primer paso que yo identifico en esos años que siguieron a esta explosión de la

extensión, que tuvo lugar en la mayor parte de la universidad, por lo menos en La Plata, por lo que he leído muchas otras universidades recorrieron algo similar. Luego apareció, con mayor dificultad (porque a veces los universitarios en nuestra torre de marfil tenemos algunos inconvenientes para leer las coyunturas), la necesidad de sumar a esa mesa a los otros actores, no solamente a las otras disciplinas, sino que la comunidad tiene que estar sentada priorizando, problematizando y definiendo qué es lo mejor, dentro de las posibilidades, para llevar adelante un proyecto en ese territorio.

En la reforma del Estatuto de la UNLP, en 2008, se volcó bastante de la conceptualización que se hizo y el siguiente paso, traído por ADULP a la discusión, fue plantear la posibilidad de incorporar un consejo social. Reformar el Estatuto fue muy intrincado y no se llegó a tratar en esa Asamblea Universitaria, pero quedó pendiente y en 2009 se retomó el proyecto desde la Secretaría de Extensión.

“Las primeras agendas surgieron de lo que veníamos trabajando en Extensión y de temas que fueron trayendo las organizaciones que no tenían ningún desarrollo en la universidad, por ejemplo, el acceso a la tierra”.

Por todo el proceso previo, era razonable para todos los que formábamos parte de la elaboración del proyecto que el Consejo naciera de la mano de la Extensión, pero también sabíamos que, si la propuesta salía bien, muy probablemente iba a despegar de la Extensión y se iba a empezar a vincular al resto de las áreas de la universidad que, a priori, no parecían tan vinculadas con lo comunitario, con las necesidades sociales y, sin embargo, sabíamos que las íbamos a necesitar. A lo largo de esos

años, las primeras agendas surgieron de lo que veníamos trabajando en Extensión y también de temas que fueron trayendo las organizaciones que no tenían ningún desarrollo en la universidad y que eran incómodos para la universidad, por ejemplo, el acceso a la tierra. Es una cuestión que implica muchísima interdisciplina, por lo cual al interior de cada facultad no había un desarrollo completo del tema, pero era una demanda muy concreta: “Nosotros somos los que protagonizamos la ocupación y la toma y no queremos acceder a la tierra por esa vía. Queremos que nos hagan una propuesta que esté al alcance de las familias de los barrios populares.”

Las organizaciones trajeron el debate sobre la economía social y solidaria, que la universidad en varios de sus nichos armaba y favorecía, pero dijeron que no estábamos contemplando la economía popular. A partir del laburo del Consejo, la universidad empezó a revisar ese planteo y hoy la economía popular, social y solidaria está bastante incorporada en distintos dispositivos y debates; hubo un lugar para que lo que traían las organizaciones permeara en la academia. Eso es parte de un avance importante con relación a cómo empezar a poner a la universidad en diálogo con lo que pasa en los territorios y lo que realmente necesitan. En ese marco, en 2021 empezamos una mesa técnica con la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y con el CONICET La Plata para ver cómo armar un centro de innovación y desarrollo orientado a la economía popular, social y solidaria; cómo hacer para que la ciencia y la tecnología de la universidad, del CONICET y de la CIC dialoguen con las unidades productivas que nacieron al calor de programas sociales como el Potenciar Trabajo, por ejemplo, pero que se vinculan con la dinámica propia de las comunidades de los barrios populares, que hoy más que nunca necesitan de ese acompañamiento porque han bajado y congelado programas, entonces las unidades productivas son apenas de subsistencia.

Entendemos que se podrían desarrollar productos, tanto para los barrios populares como para el mercado en general, y además existe la posibilidad dentro de la universidad y los organismos de ciencia y tecnología de estudiar las cadenas de valor y ver qué productos, de los que están comprando las empresas de la región en otras regiones del país, podrían ser producidos localmente. No intentamos que alguien que está trabajando en el reciclado se ponga a sintetizar aminoácidos, lo que queremos es que se incorpore a una producción de aislantes o de madera plástica que permita fabricar un mueble resistente a las inundaciones. Todo eso tracciona desde el Consejo a las áreas de ciencia y tecnología, que normalmente están mirando los *papers* y las revistas internacionales, pero que están dispuestas a sumar algo que ayude, que proponga, que articule con este sector. Para mí, esa es una de las cosas más notables en términos de cómo un dispositivo como el Consejo, a lo largo de los años y de validarse también ante la universidad, ante la academia, va modificando

las agendas y las va anudando con las necesidades de la vida cotidiana.

¿Cómo fue el proceso de incorporación, de sumar a equipos que por ahí no venían de la extensión? ¿Hubo convocatorias?

Tuvimos convocatorias propias, como los PITAP, los Proyectos de Innovación y Transferencia en Áreas Prioritarias. Manejamos las convocatorias en 2011 y en 2013, e hicimos los primeros pasos. En 2011 la principal respuesta fue de equipos de extensión que le daban una vuelta a lo que venían haciendo. En 2013 armamos proyectos nosotros, con la agenda comunitaria como eje, pidiéndole a los equipos que se sumaran: es decir, no que cada uno presentara lo que tenía ganas de hacer, sino que construyeran en conjunto una propuesta en producción de hábitat sustentable y gestión social de residuos sólidos urbanos. Surgieron cosas muy buenas, porque los equipos que se integraron veían que el trabajo interdisciplinario era mucho mejor que en otras experiencias, pero también



Entrega de diplomas, Diplomatura de Promoción Comunitaria en Educación Popular (Gentileza Consejo Social, UNLP)

nos encontrábamos con que le estábamos pidiendo a esos equipos, que tenían un compromiso particular, que se sumaran a algo que después no iban a poder poner en el currículum, porque no entraba en ningún casillero y eso es parte del problema que hemos padecido a lo largo de todos estos años.

Nosotros siempre decimos que aprendimos la interdisciplina en la práctica, entendimos que la integralidad de las prácticas universitarias es nuestra deuda, porque la universidad vive fragmentada y cuando la comunidad trae un problema se necesita al conjunto de

“Aprendimos la interdisciplina en la práctica, entendimos que la integralidad de las prácticas universitarias es nuestra deuda, porque la universidad vive fragmentada y cuando la comunidad trae un problema se necesita al conjunto de la institución”.

la institución, a todas las facultades, a todas las áreas, y en general hay tabicamientos, y distintos procedimientos según se trate de docencia, de extensión, de investigación o de transferencia que hacen que esto, más general, más integral que nosotros proponemos no encaje en ninguna.

El sistema de evaluación te condiciona...

Me pasa a mí como directora del Consejo Social, tratar de meter lo que yo hago en el SIGEVA es una tarea imposible. No hay manera de volcar lo que implica gestionar un ámbito tan complejo y las distintas líneas que van surgiendo en algo tan estructurado, que además está organizado desde el punto de vista de la investigación; entonces tenés que tener el año, tenés que tener el período de duración, tenés que tener un montón de cosas que decís, ¿y esto cómo lo pongo?

Claro, ¿dónde se publicó?

Yo igual me dedico a la gestión, pero la gente que se compromete con la agenda del Consejo y quiere venir a colaborar, se termina perjudicando en términos de currículum si nosotros no encontramos la manera de validar la importancia de que la universidad esté pensando fuera de la caja, de que esté pensando algunas cuestiones fuera de sus fronteras internas.

En ese sentido, pudimos avanzar, con mucha dificultad, con las diplomaturas. Surgieron como una propuesta del Consejo Social

a partir de que en 2014 había una demanda importante de mayor formación por parte de las organizaciones, una formación orientada a la población de los barrios populares que ya tenía la Escuela de Oficios como una referencia pero que quería dar un pasito más; o que se encontraba con que había roles comunitarios que cumplían compañeras y compañeros que necesitaban reconocimiento y fortalecimiento pero que no encajaban en una única disciplina. Empezamos a conversar qué alternativas había, exploramos un montón la posibilidad de las tecnicaturas (inclusive trabajamos alguna propuesta de tecnicatura en conjunto con el gremio no docente y la Facultad de Ingeniería), pero nos dábamos cuenta de que para ese sector que había estado tan marginado durante tanto tiempo, y que en principio tenía garantizada la primaria pero muchas veces no había finalizado la secundaria, el escalón de ingreso a una facultad era muy complejo y la verdad es que el transitar las aulas de la universidad tampoco es sencillo. Hay cierta cuestión casi darwinista de la supervivencia del más apto en nuestras aulas que no hemos logrado desarmar todavía, más allá de que hay mucha preocupación. La Especialización en Docencia Universitaria es espectacular en esto de problematizar cómo enseñamos en la universidad, pero el acompañamiento de las trayectorias sigue siendo problemático.

Hay un espacio muy pronunciado entre poder terminar el secundario y poder pensar en avanzar en una carrera universitaria...

Si bien en nuestra universidad no había prácticamente desarrollo, en muchas otras, la figura de diplomatura era de posgrado. Pero había universidades del Conurbano que habían usado las diplomaturas como instrumento de formación de los sectores populares. A fines del 2015 decidimos que había que ir por esa vía. En 2016, el presidente de la UNLP (Fernando Tauber) le encargó a la Secretaría Académica de la Universidad que armara una ordenanza que regulara la creación de las diplomaturas. Trabajamos en esa ordenanza con Secretaría Académica, con la Vicepresidencia Académica (era Ana Barletta) y con Políticas Sociales desde el Consejo. Le sacamos el nombre de Diplomatura de Extensión, porque queríamos que fueran trayectos formativos, orientado a otro público, pero, si son trayectos formativos de la universidad, ¿por qué tiene que decir Extensión? Fue una

larga discusión, pero finalmente lo conseguimos y se aprobó la posibilidad de que esos trayectos fueran presentados por las facultades pero también por la Presidencia. Entonces, avanzamos desde el Consejo en armar diplomaturas que tenían que ver con las agendas que veníamos trabajando.

Tenemos diplomaturas de Producción de Hábitat y Gestión Integral del Territorio; de Promoción de Derechos de la Infancia y Juventudes; de Promoción y Gestión de la Economía Popular, Social y Solidaria; de Promoción Comunitaria en Educación Popular; de Promoción y Gestión de la Salud Comunitaria; de Promoción de la Seguridad Humana de los Habitantes para el Desarrollo Comunitario Sustentable. Fueron surgiendo en distintos momentos propuestas para fortalecer roles que las compañeras y los compañeros cumplen en sus comunidades y, además, certificarlos individualmente. Entonces están las dos cuestiones, lo individual y lo colectivo. La diplomatura no le garantiza mejor empleabilidad,



Reunión Gentileza Consejo Social UNLP

pero sí le da un respaldo a la tarea que ya viene llevando adelante, que son normalmente tareas de cuidado, de acompañamiento y también de gestión. Lo vimos con el hábitat. La producción de hábitat en los barrios populares está protagonizada por las comunidades que gestionan, que se mueven, que reclaman. Para eso está bueno formar recursos humanos que sepan los distintos caminos y las distintas aristas de esto. De la misma manera que la salud comunitaria: no son compañeras y compañeros que vayan a hacer atención, sino que hacen prevención, acompañan a las familias, conocen el barrio, le dan a la política pública un instrumento fundamental.

Logramos incorporar equipos docentes de todas las facultades que tienen interés y que son pertinentes a la elaboración de las propuestas y al dictado. En el marco de las diplomaturas, se encuentran y trabajan interdisciplinariamente e interactoralmente y lo que hemos sumado ahora, porque funcionó muy bien en la pandemia con la diplomatura de Salud, es la cursada en aulas barriales. Sostenemos aulas que tienen tutoras y tutores a cargo del grupo de estudiantes y se reúnen semanalmente, y equipos docentes que trabajan los contenidos con esas tutoras y tutores para que después lo puedan llevar al aula. En otras épocas (antes de que el transporte se volviera tan caro) hacíamos algunas clases taller centralizadas con todas las aulas juntas acá y después seguían trabajando en cada lugar. Ahora trasladarse desde el barrio es cada vez más difícil, así que reforzamos mucho la presencia ahí, que hace que se pueda sostener la cursada a lo largo de los meses.

¿Y qué devolución tienen, qué impacto ven que generan estas diplomaturas en los distintos barrios de La Plata?

Les lleva la universidad a la puerta de su casa, con una propuesta de formación que les abre la cabeza a los equipos docentes y a los propios estudiantes y que además les permite pensar si quieren seguir adentro de la universidad. Y a nosotros nos permite pensar si es posible que exista en la universidad una línea de trayectos formativos que no nazcan por gemación de carreras o de procesos de investigación, sino que nazcan desde abajo hacia arriba, como una demanda de la comunidad, que se formen en la diplomatura

“La dinámica de cómo se construyen carreras o de cómo se generan los proyectos de investigación está muy instalada, y sin embargo empieza a haber cada vez más voluntad de empezar a estudiar estos procesos, para los cuales hay que generar nuevos caminos”.

y que después puedan hacer una tecnicatura, y que esa tecnicatura les reconozca parte de los trayectos dentro de lo que ya cursaron en el barrio.

Se abre una nueva línea con mucha dificultad; no por nada esta es una universidad centenaria. La dinámica de cómo se construyen

carreras o de cómo se generan los proyectos de investigación está muy instalada, y sin embargo empieza a haber cada vez más voluntad de empezar a estudiar estos procesos, para los cuales hay que generar nuevos caminos. Hay voluntad de hacerlo, que es lo más importante. La comunidad irrumpió con una demanda, en el marco del Consejo se elabora y se propone una manera, que va ganando terreno al interior de la propia universidad y le va cambiando la fisonomía. Hay facultades que han generado áreas específicas pensando propuestas de diplomaturas, como una manera de reconocer la importancia de un sector que podría estar ingresando a la universidad, pero que está quedando por fuera de la oferta tradicional. La existencia del Consejo, con tanta presencia de las organizaciones discutiendo a la mesa de la universidad, hace que muchas de esas cuestiones se revisen en la clave de lo comunitario y no solo de las trayectorias individuales.

Quería volver a lo que vos mencionaste al principio de pensar la extensión desde una tradición que no era la que nos encontramos en la universidad de los noventa con la cultura de los servicios a terceros. En esa necesidad de barajar y dar de nuevo que trajo el 2001, ¿qué experiencias y voces habían quedado, de qué manera los interpeló aquel pasado?

Tardó bastante, primero fue hacer y después aprender del hacer. Eso me parece que es algo bastante descriptivo de la extensión en general. En los últimos años hemos elaborado el recorrido y problematizado qué era lo que estábamos haciendo y por qué

esa extensión que explota después de la crisis, los equipos que se vuelcan voluntariamente a trabajar en los territorios, es una extensión de tipo más solidario, de emergencia, y la emergencia va dando paso a algunas prácticas que se institucionalizan.

“La existencia del Consejo, con tanta presencia de las organizaciones discutiendo a la mesa de la universidad, hace que muchas de esas cuestiones se revisen en la clave de lo comunitario y no solo de las trayectorias individuales”.

La primera elaboración gruesa que se da respecto de qué era eso que veníamos haciendo se da cuando se discute qué se va a poner en el Estatuto. Sé que esas cuestiones dependen de cómo cada uno las transitó, pero en mi recorrido ese fue un momento de mucha sistematización, que tenía que ver con gente que había militado en los 80, que venía de trayectorias previas a la dictadura y traía debates. Era un momento en el que, como comunidad universitaria, estábamos en condiciones de internalizarlos, porque tratábamos de dar esos mismos debates en los 90, cuando el menemismo decía: “Hay que arancelar para devolverle a la sociedad lo que está invirtiendo en la universidad”. Y desde el movimiento estudiantil decíamos: “No, para devolverle a la sociedad hay que poner el conocimiento de la universidad al servicio de la comunidad”. No arancelar, porque eso no resuelve nada. Ahora, era una discusión de sectores muy acotados, en la que graduados y docentes que habían estado antes de la dictadura o que trataban de sostener propuestas de extensión distintas de la extensión cultural, estaban en un rol muy marginal en esos momentos. Recuerdo que en mi facultad había grupos, muy bien intencionados, que querían vender agua destilada para tener recursos propios para afrontar los trabajos prácticos en los laboratorios.

Lo primero en aparecer fue este aspecto más voluntario, más solidario y después nos empezamos a nutrir de otras elaboraciones, como las de la Udelar de Uruguay: Rodríguez, Tommasino y Cano Menoni que establecen el concepto de extensión crítica vinculado con Freire y todas las discusiones sobre el diálogo de saberes y la construcción horizontal. Era lo que estábamos empezando a hacer nuevamente en las universidades, bajarnos de la torre de marfil y entender que no había un conocimiento superior o un vacío que los universitarios veníamos a llenar con nuestro saber. Bueno, todo eso lo tuvimos que reaprender, porque la dictadura había sido muy eficiente en arrasar con esos procesos. ■

INFORME IEC

Articulaciones entre la universidad y el mundo del trabajo

Abordajes a partir de los desafíos
de la agenda de ciencia y tecnología
(2020-2023)

FEDERICO M. GONZÁLEZ | IEC-CONADU/LESET-IDIHCS-CONICET-UNLP



UNGS, archivo IEC (foto: Ana Tos) |

Presentamos un adelanto de la investigación del IEC-CONADU sobre la relación entre la universidad, el desarrollo y el sistema productivo a partir de las políticas institucionales, las articulaciones y los entramados discursivos.

I. Introducción

En los últimos años, los debates sobre las articulaciones entre la oferta educativa –en los distintos niveles– y el mundo del trabajo ocuparon un lugar central. Desde el campo de las investigaciones sociales se abordan distintas problemáticas sociales: las trayectorias laborales de estudiantes en el mundo del trabajo; la configuración de dispositivos de apoyo a la inserción laboral y a la vinculación con el mercado laboral; la relación entre las demandas laborales y la definición de políticas curriculares; los impactos de las múltiples dimensiones de la desigualdad social en las instituciones educativas y su relación con la segmentación del mercado de trabajo; la vinculación entre la agenda de ciencia y tecnología y la preocupación por el desarrollo social y productivo. A su vez, estas problemáticas se encuentran presentes en la agenda de discusión internacional sobre el desarrollo de políticas públicas tendientes a la articulación, es decir, al despliegue de esfuerzos estatales en la construcción de estrategias y mecanismos de vinculación del sistema educativo con la estructura productiva y las necesidades del mercado de trabajo.

Al interior de las investigaciones y en la construcción de agendas de política educativa es posible dar cuenta de distintos enfoques y miradas sobre la relación, compleja y problemática, entre la educación y el trabajo. En una investigación realizada en el marco del IEC-CONADU durante los años 2022 y 2023, hemos reconstruido

las narrativas y los usos de significantes de dos lecturas que pueden ser consideradas como posiciones antagónicas: las críticas y las vinculadas a la perspectiva neoclásica (IEC-CONADU, 2023). A grandes rasgos, encontramos que las relaciones entre la educación, la universidad y el trabajo son debatidas desde distintos enfoques que proponen resoluciones y lecturas diferentes en torno a:

- La relación entre el conocimiento, la tecnologías y la creación de empleo.
- La articulación entre la definición de políticas curriculares al interior del sistema universitario y las demandas de mayor pertinencia y adaptación a los cambios del mercado laboral.
- El lugar de la enseñanza técnico-profesional y las demandas de mayor flexibilización de carreras de grado.
- La instauración de mecanismos de certificación flexible o de microcredenciales.

Partiendo de este debate, en este artículo nos proponemos dar cuenta de los resultados de una investigación en curso, iniciada en el año 2023. El objetivo de la misma es estudiar las políticas institucionales, las articulaciones y los discursos que se configuran y despliegan desde las universidades nacionales de gestión estatal. Esto se enmarca en la siguiente pregunta, que funciona como propósito de intervención: ¿cómo participa la universidad (y cómo podría potenciar su participación) en la discusión sobre la formación en un modelo productivo caracterizado por la heterogeneidad estructural?

El texto que continúa se estructura en dos partes. En la primera, desarrollamos breves referencias sobre el proyecto de investigación a fin de dar a conocer la línea de indagación en curso. En la segunda parte, abordamos un conjunto de narrativas de funcionarios en torno a la discusión sobre la ciencia, la universidad y el desarrollo.

II. Sobre el proyecto de investigación

La investigación que desde el IEC-CONADU nos encontramos desarrollando tiene como *objetivo general* analizar el vínculo entre universidad, desarrollo y sistema productivo a partir de: las *políticas institucionales* –prestando especial atención a las estrategias desarrolladas por las universidades de gestión estatal–, las *articulaciones* –que permitirán abordar los vínculos entre distintos actores intersectoriales y las escalas de la política pública– y los *entramados discursivos* –en donde se hará foco en las representaciones y las formas de nombrar la relación entre la educación universitaria y el trabajo–.

En términos *metodológicos*, se sigue un enfoque cualitativo a partir del uso de dos herramientas de construcción de datos: las entrevistas

en profundidad y la documentación de fuentes secundarias (Marradi, Archenatti y Piovani, 2010). El trabajo de campo y el desarrollo de las estrategias de construcción de datos harán foco en dos escalas. En primer lugar, la escala macro de la política pública y del



UNQ, archivo IEC [foto: Ana Tosi]

gobierno del sistema universitario. En segundo lugar, la escala intermedia o meso, enfocada en las instituciones universitarias y, especialmente, en los espacios de gobierno como los rectorados.

El análisis de las articulaciones y desarrollo de políticas institucionales en sus distintas escalas implicó tomar la decisión de realizar la investigación en dos etapas, la primera de las cuales estuvo centrada en el trabajo de campo con funcionarios a cargo de organismos nacionales de gobierno del sistema educativo y de ciencia y tecnología. Este artículo, entonces, recaba un análisis de distintos documentos oficiales, especialmente el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030, y doce entrevistas en profundidad realizadas

“A partir del análisis de entrevistas en profundidad, identificamos dos grandes discusiones: la primera, asociada a la relación entre el conocimiento y el modelo de desarrollo, y la segunda, vinculada a lecturas sobre la universidad y el trabajo”.

durante el año 2023 en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación².

III. Universidad, ciencia y mundo del trabajo. Dimensiones y articulaciones posibles

En esta sección nos centraremos en las narrativas y discursos de funcionarios/as para reconocer las distintas dimensiones que se ponen en juego al momento de pensar las relaciones entre la universidad, la ciencia y el mundo del trabajo. A partir del trabajo de análisis de entrevistas en profundidad, identificamos dos grandes discusiones: la primera, asociada a la relación entre el conocimiento y el modelo de desarrollo, y la segunda, vinculada a lecturas sobre la universidad y el trabajo. Ambas representan agendas de investigación de larga data y, en esta oportunidad, serán presentadas con el objetivo de poner el eje en las articulaciones con el mundo del trabajo.

III.a. Primera discusión: La relación entre el conocimiento, el sistema de ciencia y técnica y el desarrollo

No son nuevas las lecturas sobre el vínculo entre el desarrollo y el conocimiento. El desarrollismo de los años 50 y la teoría del capital humano revitalizada durante la década del 90, con sus grandes diferencias, pusieron el foco en la relación entre el conocimiento y el desarrollo económico. Tampoco se podría decir que, en términos narrativos, sea un elemento novedoso del período de gestión que hemos abordado en esta investigación (Liaudat, Carbel y Bilmes, 2021).

El argumento centrado en la idea de un “nuevo contrato” entre lo científico y la sociedad es identificado en los/as funcionarios/as que estuvieron a cargo de la gestión del MINCyT durante el

² El 15 de diciembre de 2023, vía decreto 45/2023, se modificó la estructura organizativa del Ministerio y se desjerarquizó con su transformación en Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología.

gobierno del Frente de Todos (2019-2023). Encontramos una fuerte presencia en los discursos de la necesidad de fortalecer la relación entre el Estado, el desarrollo y el conocimiento. Reconociendo las fortalezas del sistema científico y de la universidad como un actor heterogéneo, capaz de articular múltiples demandas y responsabilidades, se planteaba en las narrativas la centralidad de desarrollar políticas públicas e instrumentos de gobierno que traccionen el debate por la heterogeneidad estructural y la necesidad de creación de empleo.

En esta discusión macro, la reflexión sobre el saber tuvo centralidad. Es interesante pensar que, en diálogo con discusiones propias de otras modalidades del sistema educativo como la enseñanza y la formación técnico-profesional, se puso en juego una mirada del saber desde una perspectiva multiactoral. Es decir, un saber que no es exclusivo de la actividad científica, sino una dimensión presente en otros espacios sociales, como los laborales. El reconocimiento del saber en otros espacios sociales, especialmente aquellos vinculados a la esfera del trabajo, permite traer a otro actor clave en el sector: las universidades (Panaia y Simone, 2013). En las distintas entrevistas, las discusiones sobre el rol del sistema universitario se vinculaban a la transformación de la matriz productiva, entendiendo a esto último como un proyecto capaz de generar un viraje del modelo primarizante a otro de tipo industrializante.

Encontramos dos ideas fuerza: saber y universidad. Surge, entonces, la pregunta que muchas veces es argumento de crítica en torno a la idea de “alejamiento” del sistema universitario de las demandas laborales: ¿cómo construir propuestas de formación cercanas al mundo del trabajo? En esta discusión, presente desde muchos años en otros niveles del sistema educativo, los/as funcionarios/as acordaron la necesidad de una formación vinculada a las demandas sectoriales, pero considerando una de las críticas que se realiza a las posturas neoclásicas: el “ajuste mecánico” entre oferta educativa y requerimientos de la demanda laboral.

A las dos ya mencionadas, es necesario agregar otra idea fuerza para comprender el desafío que, en términos de política pública, se plantea como “la necesaria transformación de la matriz

productiva": el desarrollo territorial. Un referente de la educación técnico-profesional sostén al respecto:

La demanda inmediata es una parte, pero vos después tenés que atender otras cuestiones que supuestamente no tienen esa demanda tan inmediata del mundo del trabajo. Hay un aspecto más social. Hay un aspecto más de prospectiva que también tenés que considerar porque hoy [tal vez es relevante la] biotecnología, quizás mañana también, pero pasado mañana no. Entonces, ahí hay una cosa a tener en cuenta: esta relación entre educación y demanda de algunos trabajos no tiene que ser unívoca. No es que tiene que ser: 'ah, listo... biotecnología, damos biotecnología y le metemos a eso'. O sea, ahí tiene que ser un poco más sofisticada la oferta, no que sea una sumisión directa a la demanda actual, porque eso es actual, porque las empresas del sector productivo tienen necesidades que están atravesando hoy o quizás a tres años, pero no se está pensando en una estrategia más de desarrollo territorial a diez años, que es para mí justamente el lugar de la universidad, tener una estrategia a largo plazo de desarrollo territorial (...) Hay que pensar ahí en prospectiva territorial, el desarrollo territorial, o sea, no solamente el mundo del trabajo. (Funcionario A INET, 2023).

Este dilema en torno a la articulación entre curricularización y trabajo, presentado bajo la idea de ajuste o sumisión a la demanda, se articula con una problemática que enmarca parte de las políticas del MINCyT durante el período de estudio, específicamente de los fondos que integran la AGENCIA I+D+I: la velocidad de los cambios tecnológicos y la profundización de la segmentación desigual del mercado de trabajo:

Hay una novedad que es la reconfiguración en Argentina de la microeconomía, que se va a reconfigurando más rápido que la macro. La micro se está reconfigurando porque tenés Vaca Muerta, el litio, el hidrógeno, nuevas fuentes de energía, se va reconfigurando por el rol que tiene la producción de proteínas animales. Entonces, se va reconfigurando por resultados de la ciencia, como la aplicación de la biotecnología, la nano y la fintech que va a reconfigurar el negocio bancario. Toda esa

“Nos interesa destacar que en la discusión sobre el rol del Estado en la promoción de articulaciones y motor del proyecto de transformación de la matriz productiva se ponen en juego dos engranajes centrales del sistema universitario y de ciencia y técnica”.

reconfiguración de la matriz micro de Argentina genera una tensión nueva con el sistema universitario y científico porque hay una oportunidad que antes no estaba porque toda esta reconfiguración tiene un motor común que es la innovación y el conocimiento. (Funcionario B MINCyT, 2023)

En este dilema, producto de la relación del mundo productivo con la tecnología, nos interesa destacar que en la discusión sobre el rol del Estado en la promoción de articulaciones y motor del proyecto de transformación de la matriz productiva se ponen en juego dos engranajes centrales del sistema universitario y de ciencia y técnica. Específicamente, la universidad entendida como un actor con capacidad para propiciar y profundizar la articulación con otros y un sistema científico con producción de ciencia básica, vinculada a la resolución de problemas sociales y económicos.

De esta manera, lo tecnológico y su vinculación con los sectores de la estructura productiva constituyó una preocupación en un doble sentido. En primer lugar, la necesidad de construir capacidades para desarrollar tecnologías que contribuyan a mejorar la productividad de los sectores más dinámicos de la economía. En segundo lugar, la importancia de promover, desde la política pública, vinculaciones con sectores que no presentan el mismo dinamismo, pero que pueden alcanzar mayores niveles de productividad a partir de la articulación con el conocimiento y la política de ciencia y técnica.

En esta sección, analizamos las formas en que se plantea la relación entre el desarrollo y el conocimiento. Si bien no es nueva la presencia de estos significantes en el discurso estatal y las investigaciones académicas, surgió de manera significativa una fuerte apelación a la idea de articulaciones como un objetivo transversal del sector de ciencia y técnica. En ese desafío, la universidad constituye un actor que es presentado a partir de su heterogeneidad y con un gran potencial para desarrollar articulaciones con distintos actores debido a su fuerte despliegue territorial. A continuación, profundizaremos en distintas dimensiones para pensar los diálogos entre la universidad y el mundo del trabajo a partir de la agenda de ciencia y técnica.

“Nos preguntamos, en las distintas entrevistas, cuál es el rol de la universidad frente a una situación caracterizada por la ruptura de la relación lineal o de la equivalencia entre la educación y el trabajo, de las transiciones entre la educación superior y el trabajo, y del valor y usos de las credenciales”.

III.b. Segunda discusión: Lecturas sobre educación, universidad y trabajo

En el debate público³ se presenta un conjunto de críticas al sistema universitario orientadas a establecer una mayor cercanía con el mercado laboral a partir de su propuesta formativa y la curricularización de las necesidades de la demanda laboral. Ahora bien, las teorías de la segmentación y de la configuración desigual de las cadenas de valor (Toledo y Neffa, 2008; Fernández Massi, 2015) permiten comprender que lo que se suele presentar como la necesidad de formación laboral adquiere una complejidad mayor, vinculada al segmento en el que se haga foco. Entonces, la pregunta que surge es: ¿cómo incorporar las articulaciones con el mundo del trabajo en una estructura productiva caracterizada por su heterogeneidad?

Entonces, la heterogeneidad estructural del mercado de trabajo, en donde conviven segmentos con desigualdades en el acceso a la tecnología, la productividad y la calidad del empleo, constituye un aspecto central en los desafíos de lograr una mayor articulación entre el sistema universitario y el mundo del trabajo. Nos preguntamos, en las distintas entrevistas, cuál es el rol de la universidad frente a una situación caracterizada por la ruptura de la relación lineal o de la equivalencia entre la educación y el trabajo, de las transiciones entre la educación superior y el trabajo, y del valor y usos de las credenciales.

Hoy podés tener graduados que no necesariamente tengan mejores empleos y el mundo del trabajo en Argentina, como en muchos lados, está adoptando una forma preocupante, que es la forma propia de un reloj de arena: con una base

³ En informes anteriores hemos analizado distintas posiciones sobre la relación entre la universidad y el trabajo. El análisis específico sobre el Plan Maestro (2017) nos permitió comprender un conjunto de críticas vinculadas a la idea de “desconexión” del sistema universitario. A saber: “En relación al sistema universitario (capítulo V), se plantea la necesidad de ‘mejorar la calidad de la educación superior universitaria’, ‘fortalecer la pertinencia de la educación superior’ y ‘generar un sistema integrado de Educación Técnica Profesional’. La idea de pertinencia adquiere sentido a partir de un diagnóstico centrado en la falta de una planificación ‘integral’ del sistema universitario, lo que contribuye a la consolidación de las inequidades” (González, 2023, p. 4).



UNAJ, archivo IEC [foto: Ana Tosi]

muy amplia, una cintura muy finita, que es ese empleo de operarios técnicos intermedios, empleo de toda la vida, y una cúpula más pequeña que la base, pero que existe, que son los que se mueven ágilmente, cambian de trabajo y ponen sus condiciones, trabajan para la Argentina y para el mundo. Entonces la polarización en el mundo del trabajo es enorme, donde la tecnología regula y marca. (Funcionario B MINCyT, 2023)

Siguiendo el argumento, consideramos necesario profundizar la siguiente discusión: la resolución de demandas de formación laboral específica vía oferta del sistema educativo público. En diálogo con la idea de sumisión directa a la demanda aparece una lectura del rol crítico y productivo que tiene que tener la universidad con relación al impulso del desarrollo. En este sentido, se refuerza una distinción entre la formación para el trabajo y la formación para la demanda, siendo esta última una manera de nombrar las

traducciones automáticas vía currículas universitarias. Para ello, retomamos los planteos sobre el tema a partir de una entrevista a un referente de la educación técnica y profesional.

Nosotros formamos para el trabajo, no formamos para la demanda laboral. En una confusión primaria entre lo que es formar para el trabajo y lo que es la demanda laboral, de la que no están exentas las universidades (...) Se forma para un modelo que supone condiciones de trabajo; entre los componentes de la composición del trabajo, tenés la demanda laboral. La discusión sobre la demanda laboral y las respuestas que el sistema educativo no da a la demanda laboral es el latiguillo preferido de quienes critican parte del sistema educativo. Esto siempre fue imposible, pero hoy es impensado. Hoy la tensión que tenés a partir de los años noventa en adelante es una tensión ligada [a] ciclos de maduración tecnológica muy cortos, cada vez más cortos, que te cambian los modos productivos. No es innovación sobre un método, sino que te los cambian, en algunos casos radicalmente, en otros casos no radicalmente. (Funcionario C INET, 2023)

Las transformaciones de los procesos productivos, principalmente luego de los cambios del capitalismo a partir de la crisis de 1973, complejizaron las discusiones sobre la articulación entre la educación y el trabajo, también en la universidad (Castel, 2008, 2009; Riquelme, 2006; Jacinto, 2010). Ahora bien, estas transformaciones, principalmente ligadas a la profundización de la heterogeneidad estructural, constituyen un argumento que es central, pero que no obtura la discusión sobre la necesaria articulación entre la universidad y el mundo del trabajo. De esta forma, las lecturas de parte de los funcionarios radicaban en pensar esta articulación en el marco de la discusión más general sobre desarrollo y perspectiva: pensar el lugar del Estado en la configuración de la política pública y la universidad como un actor clave en el procesamiento de las demandas socioterritoriales.

En este proyecto y en la forma de posicionar a la universidad en una lectura más amplia, se retoma una discusión clásica de la historiografía educativa: las disputas por la jerarquización y los prestigios de saberes y el lugar, muchas veces subordinado, de la

“La universidad es entendida y nombrada por las personas entrevistadas como un actor con fuerte inserción territorial, lo que le permite ser un espacio institucional capaz de procesar demandas”.

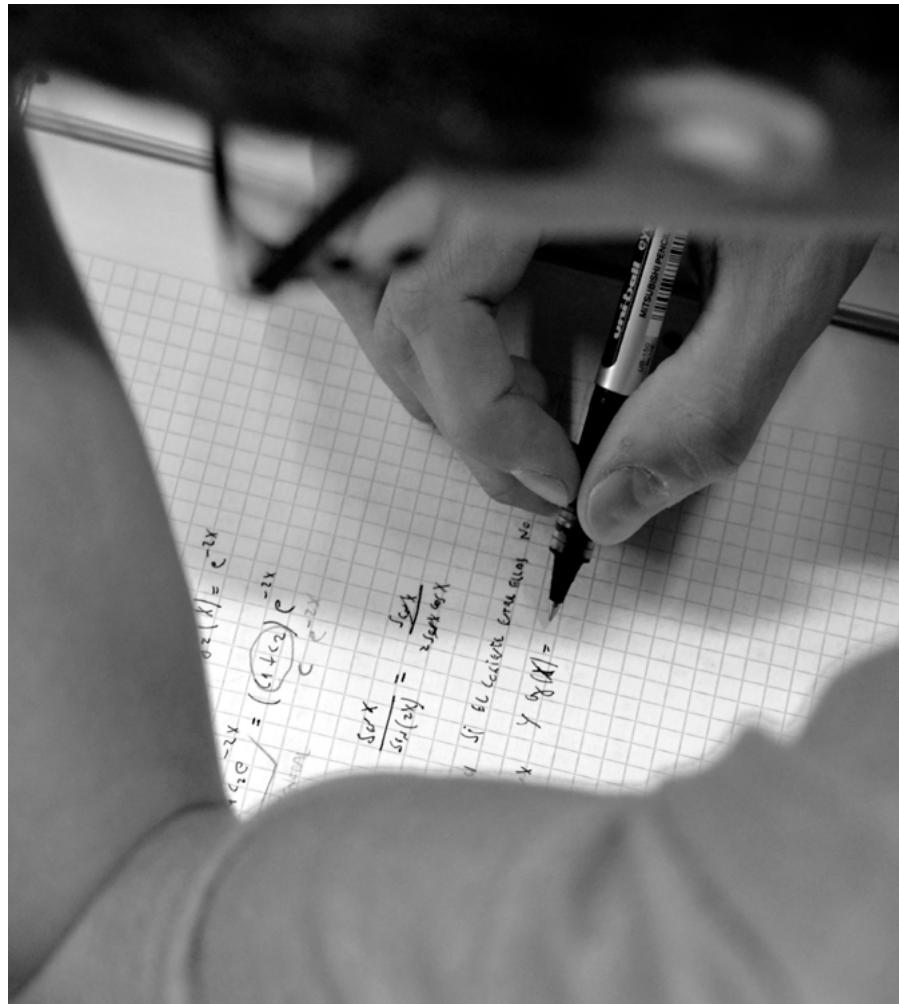
educación ligada al mundo del trabajo (Plotkin, 1993; Dussel y Pineau, 1995; Puiggrós, 2006).

Frente a los planteos abordados en estas páginas, recuperamos el interrogante planteado en la introducción: ¿cómo participa la universidad en la discusión sobre la formación en un modelo productivo caracterizado por la heterogeneidad estructural? Teniendo como marco este interrogante, avanzaremos sobre una aproximación a las lecturas sobre la universidad y el sistema educativo.

La universidad es entendida y nombrada por las personas entrevistadas como un actor con fuerte inserción territorial, lo que le permite ser un espacio institucional capaz de procesar demandas. En segundo lugar, apareció una concepción donde la universidad adquiere mayor agencia no solo como procesadora de demandas sino también como un actor capaz de impulsar y llevar a cabo políticas de Estado, entre ellas las del sistema científico (Versino, 2021).

Acá hay uno de los resortes cuando pensamos que tiene que haber un trabajo más estrecho entre la Universidad y el sistema científico. En estos años hemos desplegado mucho la agenda de diálogo y trabajo con la Universidad. Llevamos 37 programas de fortalecimiento de la investigación en universidades nacionales, sabemos que 9 de cada 10 investigadores del CONICET trabajan en su día a día en las universidades, que los becarios existen porque existen carreras universitarias y creemos que la universidad en Argentina cumple un rol que va más allá de la formación de nuevos profesionales, sino que tiene un triple rol: un rol de transferencia, un rol de extensión, un rol de investigación. Pero todo eso se sintetizó en la idea de que son actores de la transformación en el territorio. La universidad es una de las caras del Estado, quizás la cara que ofrece las mayores oportunidades de ascenso social, de transformación de las vidas de a quienes podemos llegar con las políticas públicas (Funcionario D MINCyT, 2023)

En las narrativas, se hicieron presentes lecturas críticas hacia las capacidades endógenas del sistema universitario de problematizarse a sí mismo y, en esa dirección, se introdujeron



UNQ, archivo IEC (foto: Ana Tosi)

diferenciaciones ligadas a la heterogeneidad de la educación superior universitaria, especialmente entre “las tradicionales”, “las del Interior” y “las de reciente creación”. Esta distinción da cuenta no solo de las asimetrías estructurales del sistema universitario, tanto interregionales como intrarregionales, sino también de una discusión clásica y persistente sobre la función de la universidad (Chiroleu, 2013; Rovelli, 2018).

Las universidades, sobre todo en el territorio, en el Interior, surgieron para resolver ciertas necesidades sociales, pero, por otro lado, la universidad también tiene que ser el espacio de formación y el espacio de formación crítica, el espacio de formación de lo nuevo, de la vanguardia. Por lo tanto, no puede estar en el hacer permanente porque, si no, no hace

“Al momento de pensar y problematizar las formas de ‘imaginar’ institucionalidades que traccionen espacios de articulación, los aportes de la educación técnica son centrales”.

algo nuevo, entonces se nos difumina la diferencia entre el conocimiento científico y tecnológico nuevo [y] un conocimiento profesional y muy preparado que resuelve ciertos temas. Es decir, es toda una discusión: la universidad tiene que salir a hacer lo que otros profesionales ya pueden hacer con su formación (sean empresas o sean sectores de los gobiernos provinciales o de los gobiernos nacionales) o tiene que hacer algo distinto (...) En la medida en que las universidades puedan tener cada vez más dedicaciones y dedicaciones exclusivas, toda esa articulación del mundo de la investigación con la sociedad se va a agilizar, se va a mejorar enormemente. El problema es, bueno, cuántas universidades [pueden hacerlo], sobre todas las grandes, que tienen muy pocas dedicaciones exclusivas en comparación con el volumen de docentes que tienen. (Funcionaria E MINCyT, 2023).

La idea de sinergia tomó centralidad en las distintas conversaciones: ¿cómo vincular las políticas y los espacios institucionales de una manera eficiente a fin de traccionar sinergias virtuosas? Este interrogante, que atraviesa el propósito de esta investigación, se vincula a dos dimensiones de la heterogeneidad anteriormente planteada. Por un lado, las culturas institucionales y las formas de organización al interior de las universidades, pensando especialmente en espacios dedicados a promover articulaciones y diálogos (Sutz, 1994). Por otro lado, la forma de organizar el trabajo en las universidades y las dedicaciones.

Al momento de pensar y problematizar las formas de “imaginar” institucionalidades que traccionen espacios de articulación, los aportes de la educación técnica son centrales. En diálogo con organismos vinculados a dicha modalidad, como el INET, se recuperó la idea de la importancia de contar con espacios institucionalizados de encuentro tripartito. Si bien las universidades establecen diálogos con otros actores, la idea de “juntar” en un “espacio de representación formalizado”, tal como planteó un referente de la temática, constituye un elemento de gran importancia para el impulso de las articulaciones.

Ahora bien, las lecturas sobre la universidad de los/as funcionarios/as entrevistados/as están muy vinculadas con el sistema de

ciencia y técnica, justamente porque las universidades son los espacios de trabajo cotidianos para aquellos que forman parte de dicho sistema. Allí, se abre una agenda de discusión más amplia que abordaremos en futuras publicaciones. Sin embargo, nos interesa recuperar dos nudos de la agenda de ciencia y técnica que impactan en las formas y condiciones de trabajo en las universidades: los instrumentos como políticas de gestión pública y las maneras de hacer investigación y sus formas de evaluación.

IV. Reflexiones finales

Este artículo es el primer producto de una investigación en curso orientada a estudiar las políticas institucionales, las articulaciones y los discursos que se configuran y despliegan desde las universidades nacionales de gestión estatal. En términos generales, nos preocupan los aportes de la universidad pública en la discusión sobre la formación en un mundo del trabajo que se caracteriza por su segmentación desigual y heterogeneidad estructural.

Para ello, analizamos las narrativas de funcionarios del MINCyT y otros organismos del Estado nacional durante el período 2019-2023 para concentrarnos en las dimensiones de las relaciones entre la universidad y el mundo del trabajo. Abordamos, primero, los vínculos entre el conocimiento y el desarrollo y, segundo, las lecturas sobre el sistema de educación superior universitaria.

Por un lado, planteamos que, si bien los debates sobre el modelo de desarrollo no son nuevos, se hizo presente durante el período estudiado un conjunto de ideas fuerza en donde se apelaba a la noción de articulaciones como objetivo transversal del sector de ciencia y técnica. En ese planteo, la universidad ocupaba, en términos narrativos, un lugar central en tanto actor capaz de procesar y traccionar demandas. Las concepciones de desarrollo con prospectiva y de universidad como un sector heterogéneo (y desigual en su interior) se vinculaban entre sí en un proyecto de transformación productiva.

Por otro lado, nos adentramos, específicamente, en la relación entre la universidad y el trabajo. Allí, prestamos atención a las formas

“Nos interesa resaltar cómo en las distintas entrevistas surgía la preocupación por pensar la producción de sinergias positivas entre la universidad, la ciencia y el desarrollo”.

de nombrar la relación entre formación y necesidades del mercado de trabajo. Las lecturas sobre la curricularización de las demandas y la sumisión directa abrieron un espacio interesante para reflexionar sobre las formas de articulación de la universidad con el mundo laboral.

Por último, nos interesa resaltar cómo en las distintas entrevistas surgía la preocupación por pensar la producción de sinergias positivas entre la universidad, la ciencia y el desarrollo. Más allá de los resultados, alcances y contradicciones de las políticas en un sistema con profundas desarticulaciones, esto abre un conjunto de reflexiones a profundizar en próximos textos para comprender la complejidad de aquello que se nombra como articulaciones y vinculaciones entre el sistema de educación superior universitaria y el mundo del trabajo. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castel, Robert (2008). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

Castel, Robert (2009). *Las metamorfosis de la cuestión social.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Chiroleu, Adriana (2013). Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. En Martín Unzué y Sergio Emiliozzi (ed.), *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido?, Argentina y Brasil en perspectiva comparada* (pp. 49-44). Buenos Aires: Imago Mundi.

Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En Adriana Puiggrós (dir.) y Sandra Carli (coord.), *Discursos*

pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. *Historia de la Educación Argentina.* Buenos Aires: Editorial Galerna.

Fernández Massi, Mariana (2015). *La heterogeneidad del empleo en la Argentina 2008-2011. Una explicación a partir de los rasgos productivos y las relaciones sectoriales* [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo]. Universidad de Buenos Aires.

Liaudat, Santiago; Carbel, Andrés y Bilmes, Julián (2021). Planificación, ¿para qué desarrollo? Un debate necesario. *Revista Movimiento.*

Marradi, Alberto; Archenti, Nélida y Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Emecé Editores.



UNAJ, archivo IEC (foto: Ana Tosi)

Panaia, Marta y Simone, Vanina (2013). Demandas empresariales regionales y formación de los ingenieros en dos zonas argentinas. *Revista Argentina de Ingeniería*, 1(1).

Plotkin, Mariano (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ariel.

Puiggrós, Adriana (2006). *Sujetos, disciplinas y currículo en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Riquelme, Graciela (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la Educación Común*, 2(5).

Rovelli, Laura (2008). *Movilidad académica, lógicas institucionales y actividad científica : Un*

estudio sobre investigadores universitarios en las universidades nacionales de Quilmes, General Sarmiento y San Martín [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires.

Sutz, Judith (1994). *Universidad y sectores productivos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Toledo, Fernando C. y Neffa, Julio C. (coord.) (2008). *Interpretaciones heterodoxas de las crisis económicas en Argentina y sus efectos sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Versino, Mariana (2021). Repensando (una vez más) la vinculación de las universidades con el entorno social y productivo. *Pensamiento Universitario* (20). ■

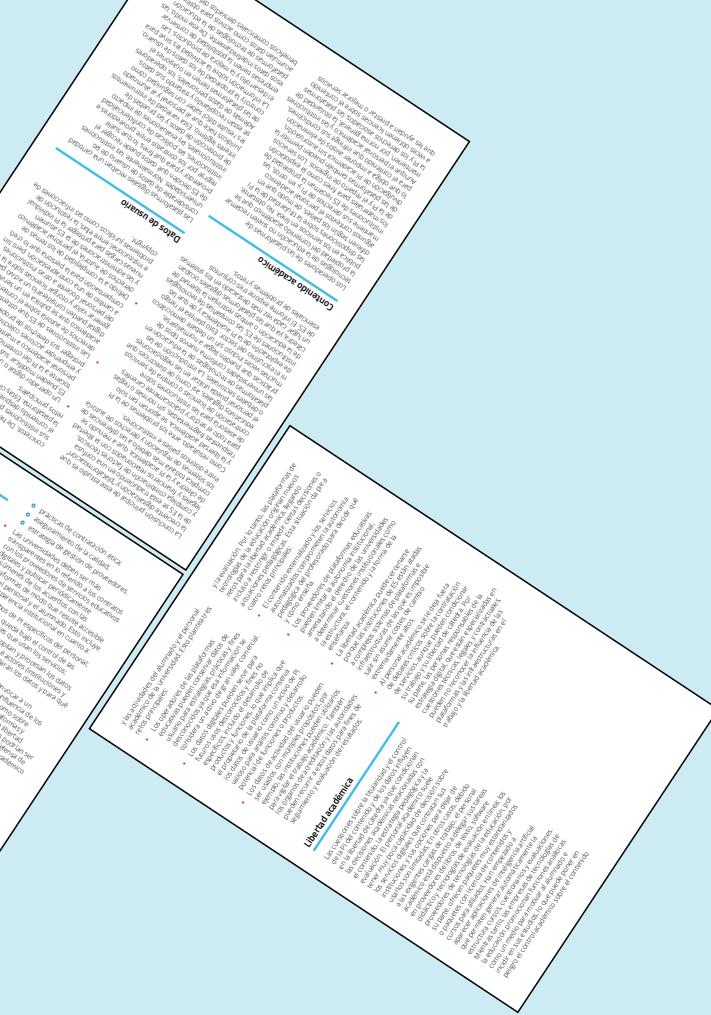
RECOMENDADO

Informe

Detrás de las plataformas: Protegiendo los derechos de propiedad intelectual y libertad académica en la Educación Superior.

Janja Komljenovic
y Ben Williamson,
abril de 2024.



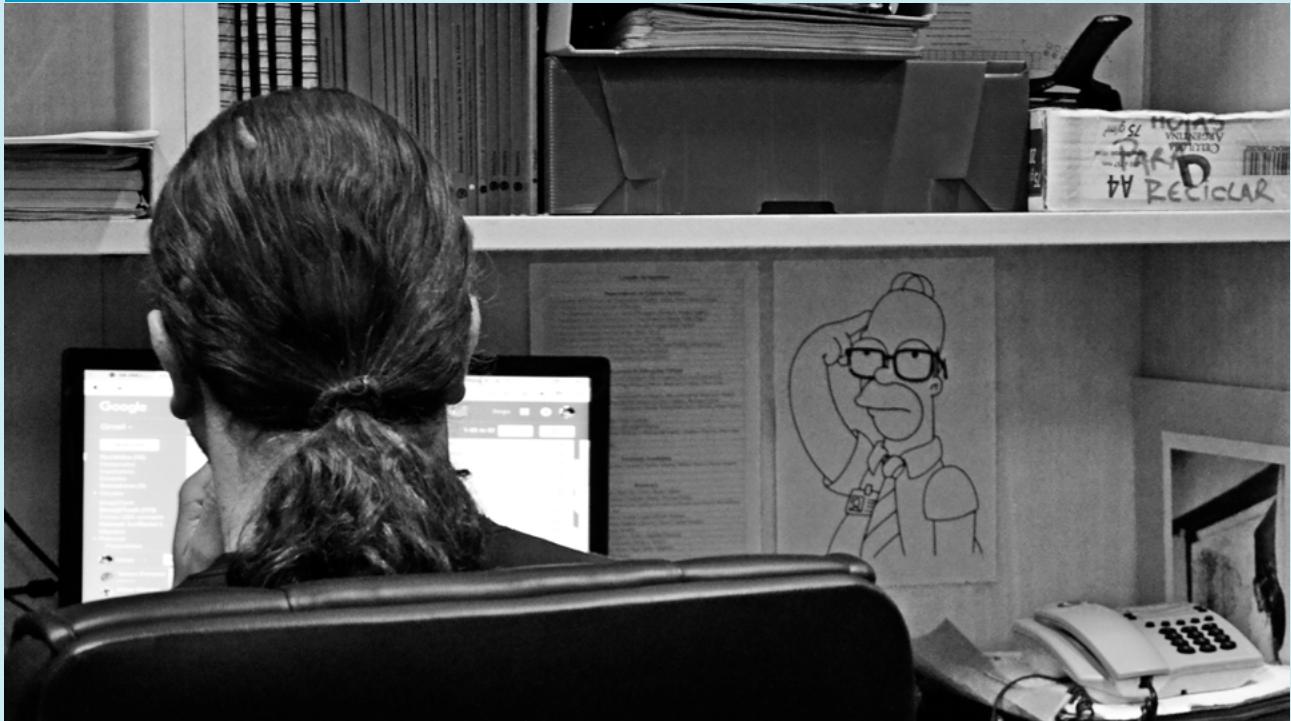


Plataformas, dependencia académica y condiciones de trabajo

BELÉN SOTEO | FEDUBA - UBA

Este informe aborda un tema de absoluta actualidad y relevancia para el presente y el futuro de la educación superior: el impacto que trae a la vida académica la era digital. Para quienes formamos parte de alguna universidad, los campus virtuales, el entorno Google o Microsoft 365, los cursos abiertos masivos online, la preocupación por el uso de la inteligencia artificial, entre otros, forman parte de un paisaje cotidiano que nos atraviesa y que Janja y Ben tienen la virtud de ordenar. O, al menos, proponernos unas coordenadas para pensar los problemas y desafíos a los que nos enfrentamos.

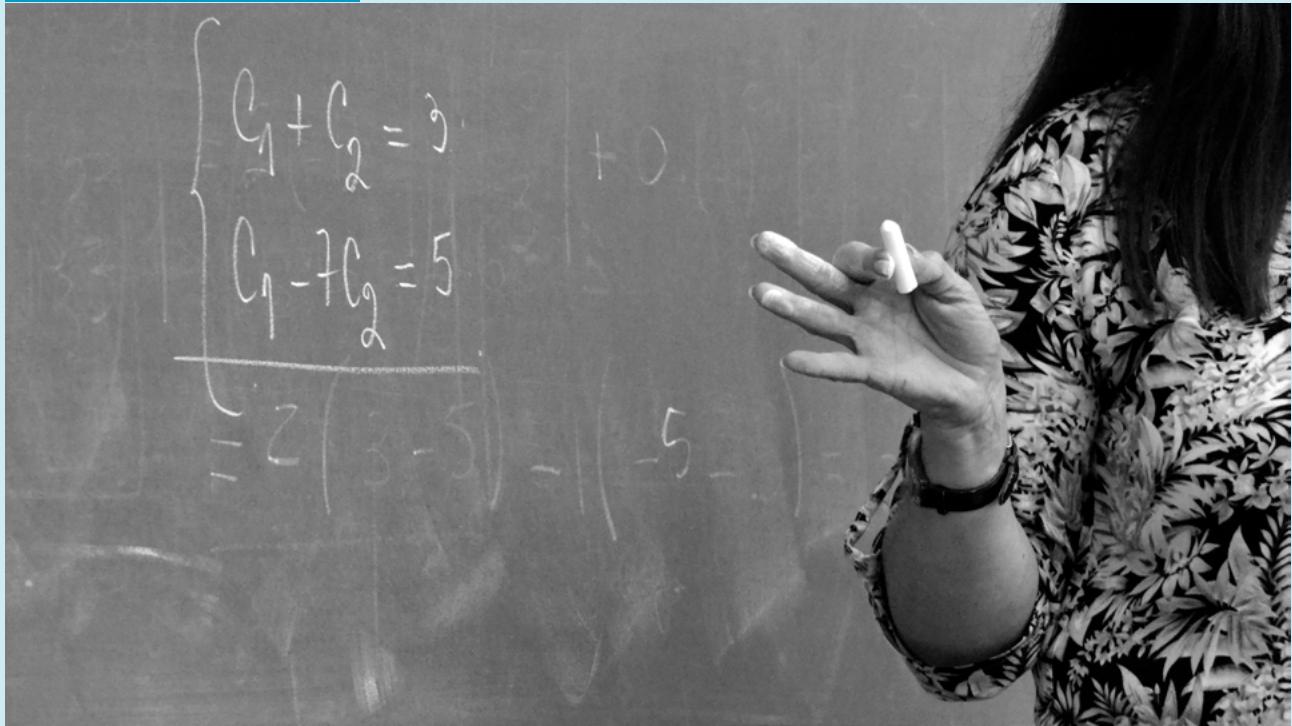
La investigación toma como punto de partida que la educación superior



UNQ, archivo IEC [foto: Ana Tosí]

(ES) enfrenta un paisaje complejo de servicios de tecnología digital, que está reformateando el trabajo y las condiciones laborales de los docentes. Por eso es imprescindible considerar cómo estas plataformas afectan la integridad del conocimiento, la creación y la distribución de la investigación académica. En particular, les preocupa cómo la creciente digitalización y “plataformización” de la ES está resultando en un ecosistema complejo y desordenado de factores técnicos, legales y financieros que tienen profundas implicancias sobre la libertad académica y la propiedad intelectual de lo que producimos en la universidad. Lo interesante es que el informe sale de la visión apocalíptica sobre el futuro del trabajo académico e intenta ser un llamado de atención sobre el presente y de acción hacia el futuro, aportando también una serie de recomendaciones que los distintos actores que integran la universidad pueden seguir para retomar control sobre las prácticas y decisiones que afectan su labor.

Para navegar en este mapa, Janja y Ben revisaron cuatro grupos de tecnologías que representan los usos comunes en las universidades (aprendizaje; evaluación; infraestructura e intercambio de contenidos), se sirvieron de los documentos que exponen las políticas de las plataformas –¡los términos y condiciones que todos aceptamos sin leer!– y entrevistaron a siete informantes clave

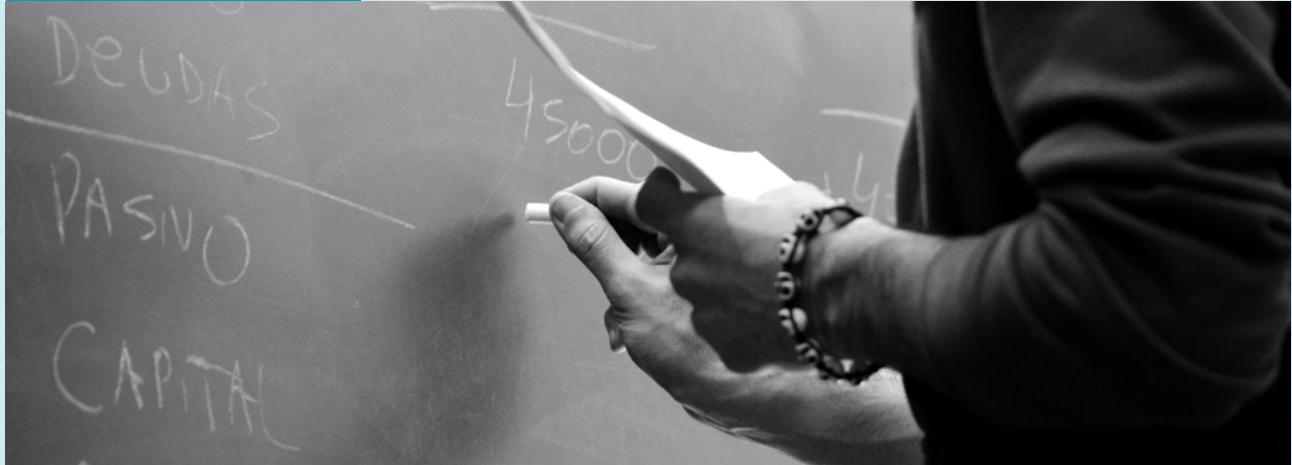


UNQ, archivo IEC [foto: Ana Tosi]

del Norte y Sur globales. Aunque reconocen como una limitación del estudio la dificultad para encontrar información respecto a los países del “Sur Global”, importa la inclusión de expertos de Argentina y Uruguay, dos de los países con los sistemas públicos de ES más consolidados de la región y donde las consecuencias de estas transformaciones no son tan evidentes como en países que ya cuentan con sistemas de ES fuertemente mercantilizados y privatizados.

En el análisis, identificaron los riesgos y desafíos más importantes para el personal académico en tres áreas claves: el contenido académico, los datos de usuario y la libertad académica.

Respecto al primer punto, la discusión sobre la propiedad intelectual (PI) del contenido académico adquiere nuevos contornos en el contexto actual, gracias a nuevos desarrollos tecnológicos, la expansión de la oferta y demanda de cursos online y luego del impulso forzoso a la digitalización que supuso el confinamiento producido por la pandemia de Covid-19. ¿Cómo se gestiona la PI de las incontables clases grabadas, los materiales didácticos producidos, presentaciones, cuestionarios y demás etcéteras pedagógicos que los docentes vuelcan sobre plataformas cuyos acuerdos de licencia son con las universidades y no con ellos a título individual?



UNGS, archivo IEC (foto: Ana Tosí)

¿Esos materiales pertenecen a la institución, al docente, a la empresa que gestiona la plataforma? Las regulaciones varían entre instituciones y países, y aunque como norma general se reconoce que la propiedad pertenece al docente, su puesta a disposición en una plataforma vuelve difusa la titularidad, especialmente al querer retirar y reclamar el contenido, con la modificación de los términos de uso por parte de la universidad o la plataforma, o directamente por su venta como licencia para otras instituciones. Un aspecto a tener en cuenta en base a casos de universidades del “Norte Global” es que las instituciones tienden a variar sus regulaciones respecto a la PI según se trate de cursos presenciales o virtuales: mientras que en los primeros se reconoce la PI del docente, la tendencia en los segundos es que las universidades obtengan la licencia sobre los materiales didácticos –que, frente a la posibilidad de que sea la plataforma la que se adueñe de los contenidos, no parece ser la opción más mala–, los que fácilmente se convierten en activos monetizables, muy tentadores para instituciones sometidas a procesos de desfinanciamiento. Estas diferencias en las prácticas presenciales y virtuales se observan también respecto a las prohibiciones sobre el copy-paste, plagio o infracción de derechos de PI. Los códigos de ética o estatutos de las universidades tienden a ser reemplazados por los términos de uso de las plataformas que, si bien sancionan tales prácticas, suponen una delegación de autoridad no deseada, ni discutida democráticamente por los miembros de la comunidad universitaria, respecto a las políticas que rigen las conductas de estudiantes y docentes.

La segunda tendencia refiere al núcleo que sustenta la economía de plataformas, un marco más amplio de comprensión sobre las

“Raramente los docentes participan del proceso institucional de contratación de una plataforma; sin embargo, deben luego amoldar sus contenidos, estrategias pedagógicas y evaluaciones a los formatos disponibles, viendo su autonomía y la posibilidad de rechazar el uso seriamente limitadas”.

transformaciones de la economía capitalista ausente en el informe, pero en el que bien podría inscribirse. Las plataformas son infraestructuras digitales que se basan en la extracción y el control de una gran cantidad de datos que obtienen de la interacción de los usuarios, que sucede en la misma plataforma. Los datos son tratados como materia prima y el procesamiento de datos es hoy central en todos los sectores de la economía. Si pensamos que, como se dice en el informe, la ES tiene una proyección a 2030 de 400 millones de estudiantes, el control sobre lo que se produce y cómo se produce en un proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un negocio formidable para las plataformas educativas. Los datos sobre actividad permiten a las plataformas desarrollar nuevas utilidades y productos y se recopilan sin que los usuarios puedan ser conscientes del uso actual o futuro que se hará de los mismos, lo que tiene consecuencias tanto económicas como pedagógicas. Por el lado de las instituciones, los datos de uso pueden ser utilizados para lograr un control más estricto sobre la actividad del personal docente –de modo similar a cómo las *apps* de reparto vigilan a los repartidores– y se vincula estrechamente con el último punto, la libertad académica.

Raramente los docentes participan del proceso institucional de contratación de una plataforma; sin embargo, deben luego amoldar sus contenidos, estrategias pedagógicas y evaluaciones a los formatos disponibles, viendo su autonomía y la posibilidad de rechazar el uso seriamente limitadas. Esto pone en cuestión a la libertad académica, ya que ¿cómo sería posible ejercerla si se pierde el control sobre lo que se produce y cómo se lo produce? Por otro lado, docentes precarizados están dispuestos a descargar labor en paquetes estandarizados de secuencias pedagógicas y contenidos y, a su vez, las plataformas disponen la subcontratación de cursos completamente estructurados que resultan más baratos que un salario docente, y, últimamente, autogenerados a través de la integración de Inteligencia Artificial.

En síntesis, es recomendable leer este informe resituándolo en nuestro horizonte latinoamericano en el que estamos habituados a discutir y pensar la producción académica no sólo en términos



UNGS, archivo IEC [foto: Ana Tosi]

de propiedad sino también en términos de derecho a la ES, a partir del potencial democrático, transformador, de desarrollo y justicia social que le atribuimos a la producción pública de conocimiento. Ese potencial se ve amenazado por la “plataformización” de la ES, que en nuestros países representa también una nueva forma de dependencia académica. Sin embargo, como Janja y Ben recomiendan, podemos hacer algunas cosas para cambiar el rumbo, por lo que el informe resulta ser, fundamentalmente, un llamado a la acción colectiva a partir del debate y la acción gremial para la defensa de la libertad académica y de los derechos laborales en el sector académico. Las decisiones que tomemos hoy, o que otros tomen por nosotros, definirán el futuro de nuestras universidades y el acceso a conocimiento crítico para las futuras generaciones.

PS: el resumen ejecutivo de este informe está disponible en español, pero el informe completo sólo está disponible en inglés. Ahora bien, si uno husmea un poco en la web, se encontrará con alguna buena IA que hará el favor de traducirnos el texto sin cobrarnos dinero, solamente alimentándose de los datos que dejamos al usarla... ■

N. de la Ed.: Se accede al informe desde <https://www.ei-ie.org/es/item/28484:detras-de-las-plataformas-protagiendo-los-derechos-de-propiedad-intelectual-y-libertad-academica-en-la-educacion-superior>

LE
CA
DOS





Rector Rodolfo Puiggrós junto a Arturo Jauretche, director de EUDEBA en el Rectorado de la UBA, 1973.
Archivo Gráfico de la Universidad de Buenos Aires, AGUBA.
Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires

Extensión o vinculación

La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires

ERNESTO VILLANUEVA

“La universidad no es una isla”, repetíamos una y otra vez los peronistas universitarios, “la universidad no es una isla”. Es que la Universidad, por supuesto, la de Buenos Aires, vivía en la pura esquizofrenia. Por un lado, designaba autoridades, rector, decanos, consejos académicos, a través de elecciones de sus claustros, profesores, graduados, estudiantes –en aquel entonces los nodocentes gozaban de la categoría de fantasmas, eran invisibles–, pero, por otro lado, esa universidad vivía en un país, la Argentina, que impedía la participación política de una parte considerable de la población. Eran los años, una década, marcados por la proscripción al peronismo, en nombre de la democracia. Se podía votar en la universidad, pero no en el país. Los universitarios, por ende, éramos cómplices de esa esquizofrenia.

“Las tres gestiones tuvieron el mismo enfoque de lo que pretendíamos en materia de educación superior y, si se distinguieron, fue porque el momento político fue cambiando”.

Cuando la dictadura abierta instaurada en 1966 igualó país y universidad y nadie tuvo derechos políticos, los reformistas, esto es, radicales y socialistas, quedaron manchados por esa complicidad. De ahí que, en nuestra concepción, universidad y pueblo debían formar una relación estrechísima. Nunca más debía permitirse ese divorcio loco que hacía que las clases medias universitarias se despreocuparan de los avatares de la clase trabajadora. En nuestra concepción de la política, era imprescindible la existencia de lazos institucionales hacia el resto de la sociedad.

A ese fundamento, basado en la historia argentina, se le agregaba otro que surgía de las visiones sobre la educación. Éramos tributarios de Paulo Freire, aún sin tener plena conciencia de ello. Este filósofo brasileño desconfiaba profundamente de la asimetría clásica entre profesor y alumno, entre el detentador del saber y el receptor pasivo del mismo. En los así llamados ignorantes, entre los oprimidos, también había saberes que debían emerger en una relación dialógica y no unidireccional. Era necesario transformar las aulas internamente, era necesario también salir de ellas y respirar los saberes populares. Ambos fundamentos, el histórico y el teórico, fueron algo así como las columnas desde las que partieron nuestras visiones sobre los ejes vertebradores que debía tener una política universitaria.

Las elecciones del 11 de marzo de 1973 permitieron que, desde junio de ese año, esta concepción se tratara de implementar en la universidad. Fue designado Rector interventor el gran Rodolfo Puiggrós, quizás el intelectual que más admiré; a su renuncia lo sucedió en el cargo y, cuando se dictó la ley Taiana que me impedía continuar porque no alcanzaba la edad mínima, me reemplazó Raúl Laguzzi. Las tres gestiones tuvieron el mismo enfoque de lo que pretendíamos en materia de educación superior y, si se distinguieron, fue porque el momento político fue cambiando. En la primera etapa, signada por nuestro optimismo, se anunciaron las grandes modificaciones; en la segunda, se combinaron algunos avances



José Pablo Ventura (izq.), líder de la JUP y el rector de la UBA, Rodolfo Puiggrós (de espaldas) descubren una placa denominando a un aula en memoria de Ramón Cesaris, estudiante de Arquitectura asesinado por la policía el 3 de diciembre de 1972. Universidad de Buenos Aires. 1973. Revista *El Descamisado*, N° 30, Wikimedia Commons.

con la defensa de lo logrado; y en la última, apenas resistimos los embates a los que se nos sometía. Finalmente, la Universidad Nacional y Popular fue descabezada en septiembre de 1974.

Ya se ha escrito mucho sobre esa experiencia, al principio denostándola, pero, en los últimos años, varios textos le hacen justicia⁴, y muestran sobre todo aquellos aspectos novedosos que conmovieron una institución conservadora por definición y que debía adecuarse a los nuevos tiempos. No me referiré aquí, pues, a toda la gestión sino solo a lo que implicó nuestra actividad en materia de relación con la comunidad. Y utilizo este término, relación con la comunidad, porque el más tradicional, extensión, tiene un tufillo que no soporto. Un tufillo a “nosotros somos los que sabemos y nos dignamos a bajar al mundo terrenal para brindar un poco de nuestros conocimientos”.

Recordemos que, en aquel entonces, el número de universidades era mucho menor al actual y, consiguientemente, la importancia relativa de la UBA era mayor. Incluso una conferencia de prensa del rector atraía tantos periodistas como el ministro del ramo.

Pues bien, ¿cómo debíamos relacionarnos o vincularnos con el resto de la sociedad? Había un antecedente del reformismo en la Isla Maciel. Pero

⁴ En la colección Nuevas Bases para la Reforma Universitaria del IEC - CONADU se encuentra el cuadernillo “La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, de Julián Dércoli, que está disponible para descarga gratuita en <https://iec.conadu.org.ar/2017/12/12/la-universidad-nacional-y-popular-de-buenos-aires-1973-2017/> (N. de la Ed.).



Facultad tomada, 1973.
Archivo Gráfico de la Universidad de Buenos Aires, AGUBA.
Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>)

esa experiencia revelaba grandes limitaciones. Sí, es cierto que desde el Rectorado se podía y se debían hacer cosas al respecto. Sin embargo, si pretendíamos que la relación fuera orgánica, que comprometiera no a unos pocos iluminados sino a toda la comunidad universitaria, el peso de las relaciones debía estar en las facultades, en los planes de estudio de las carreras, en las temáticas de investigación, en las publicaciones de las disciplinas.

Y así fue. Por supuesto, desde el Rectorado impulsamos los CEPIA (Centros de Estudio, Producción, Investigación y Acción), propuesta multidisciplinaria asentada

en barrios populares, y varias otras iniciativas. Pero el grueso se dio en las facultades. Por ejemplo, ¿qué podía hacer una facultad como Farmacia y Bioquímica? Muy sencillo: una fábrica de producción de medicamentos. ¿Qué podía hacer la Facultad de Medicina? Un Instituto de Estudios del Trabajo. Y así para cada facultad. Los temas de investigación no debían surgir de las cabecitas de nuestros investigadores sino de las necesidades nacionales. El cientificismo quedaba atrás. Aquí quiero mencionar a Oscar Varsavsky, a quien deberíamos releer. Esta visión era considerada subversiva por el establishment de aquel entonces: hoy es moneda corriente entre nuestros investigadores. Aquella grieta de 1956 quedó atrás.

El tema central de esta preocupación se daba en los planes de estudio. Los mismos siempre son el eje verdadero del perfil de cada disciplina; siempre que se cumplan, claro está. En aquel entonces, pensábamos que la teoría debía ser resultado de la práctica y, por ende, nos proponíamos que las primeras asignaturas no solo se dedicaran a conocer de dónde



Año 2011, construcción del CIDAC Barracas
(Gentileza Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, FFyL, UBA)

“Si la vinculación o la relación con la comunidad no está inscripta en nuestros planes de estudio, la experiencia quedará acotada a un grupo comprometido, pero no a toda la institución”.

venimos, esto es, reflexionar sobre nuestra historia, sino que fueran fundamentalmente prácticas. Hoy pienso a la inversa. Sin un bagaje teórico nuclear, se desperdicia la experiencia práctica en la medida en que no podemos hacerle preguntas pertinentes y críticas. Pero estamos en 1973. Mucha relación con actividades fuera de la institución, mucho compromiso estudiantil en el aprender fuera del aula. Por supuesto, ello dependía de las características de la disciplina. Administración, por ejemplo. Basta de preparar solo para las multinacionales. Nos preguntábamos cómo ayudar a las pequeñas empresas y hacíamos lo que estaba a nuestro alcance.

Con estos pequeños ejemplos, solo quiero decir una cosa: si la vinculación o la relación con la comunidad no está inscripta en nuestros planes de estudio, la experiencia quedará acotada a un grupo comprometido, pero no a toda la institución. Y no queremos que la universidad sea una isla. ■



iec
conadu
Instituto de Estudios y Capacitación