



Sandra Carli
[coordinadora]

Las fronteras de la universidad pública

Instituciones, identidades y saberes



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

IIGG | **GINO**
GERMANI

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



CLACSO

LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

INSTITUCIONES, IDENTIDADES Y SABERES

Las fronteras de la universidad pública : instituciones, Identidades y Saberes / Marcela Agueda Sosa ... [et al.] ; Coordinación general de Sandra Carli. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA, 2024.
Libro digital, PDF - (IIGG-CLACSO)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-29-2048-1

1. Educación Universitaria. 2. Universidades Públicas. 3. Estudiantes Universitarios.
I. Agueda Sosa, Marcela II. Carli, Sandra, coord.
CDD 378.05

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:
fronteras-universidad-identidades-instituciones-saberes

Libro producto de un proyecto de investigación: El presente libro es el resultado del proyecto de investigación UBACYT N° 20020170100398BA "Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, identidades y saberes" (programación 2018-2022)

LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

INSTITUCIONES, IDENTIDADES Y SABERES

Sandra Carli
[coordinadora]



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

IIGG | **GINO**
GERMANI

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



CLACSO



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
IIGG | **GINO**
GERMANI
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Martín Unzué - Director

Ignacio Mancini - Coordinador del Centro de Documentación e Información

Lucía Ariza, Pablo Barbetta, Alejandro Kaufman, Susana Murillo, Fabián Nieves, Luciano Nosetto,

Senda Sferco, Facundo Solanas y Melina Vázquez - Comité Editor

Nicolás Varela - Coordinación técnica

Diego Stillo - Diseño de tapa e interiores

Sergio Friedemann - (se utilizó la herramienta "ChatGPT", de OpenAI, en 2024) - Diseño imagen de tapa

Instituto de Investigaciones Gino Germani

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Pte. J.E. Uriburu 950, 6° piso | C1114AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina | www.iigg.sociales.uba.ar



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial



Librería

Latinoamericana
y Caribeña de
Ciencias Sociales

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, Identidades y Saberes

(Buenos Aires: CLACSO, diciembre de 2024).

ISBN 978-950-29-2048-1



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [<clacso@clacsoinst.edu.ar>](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [<www.clacso.org>](http://www.clacso.org)



Suecia
Sverige

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

ÍNDICE

Introducción	11
--------------	----

PARTE I

FRONTERAS EN DISPUTA: UNIVERSIDAD, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Las fronteras de la universidad pública desde una perspectiva histórica: entre las políticas y procesos de democratización y su restricción conservadora <i>Sandra Carli</i>	23
---	----

La trayectoria político-académica de Rolando García luego de los Bastones Largos: demarcación de fronteras y construcción de memorias <i>Sergio Friedemann</i>	65
---	----

Comunicación de conocimientos en experiencias inter- y transdisciplinarias. Las fronteras de la investigación <i>Bárbara Masseilot</i>	101
---	-----

PARTE II

FRONTERAS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL: DESPLAZAMIENTOS, TRANSICIONES Y HORIZONTES

Fronteras institucionales, rituales y circulación de información en el pasaje del secundario a la Universidad. Reflexiones a partir de la experiencia de la pandemia <i>Andrés Santos Sharpe</i>	133
---	-----

Zonas de frontera en los inicios a la vida universitaria. Una aproximación desde experiencias de movilidad estudiantil <i>María Paula Pierella</i>	165
---	-----

Formación de científicos en la universidad: límites, pasajes y fronteras <i>Marcela Sosa</i>	197
---	-----

Sobre las autoras y los autores	227
---------------------------------	-----

LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

INSTITUCIONES, IDENTIDADES Y SABERES

INTRODUCCIÓN

En este libro nos proponemos explorar la historia reciente y el presente de la universidad pública a partir de un nuevo eje de indagación: las fronteras de la universidad. La pregunta por las fronteras nos ha permitido abrir una serie de investigaciones sobre las instituciones, las identidades docentes y estudiantiles y los saberes universitarios en distintos momentos históricos. La frontera es una noción polisémica que es posible considerar desde una triple perspectiva: límite institucional, lugar de alteridad y mezclas culturales y sitio de conflictos y desigualdades (Grimson, 2011). Ha resultado fértil para auscultar diversos objetos de estudio e identificar la demarcación de límites a la vez que su erosión y desplazamiento en el marco de proyectos, debates y experiencias que han oscilado entre la democratización y la restricción conservadora. Se trata de volver a pensar la universidad a partir de considerar “la frontera como método” en cuanto que “visión productiva acerca de las tensiones y los conflictos que tornan borrosa la línea entre inclusión y exclusión, así como acerca del código de inclusión social actual que se encuentra atravesando un profundo proceso de cambio” (Mezzadra y Neilson, 2016, p. 11).

La noción de frontera ha adquirido particular relevancia en las últimas décadas en distintos campos (político, académico, cultural, artístico) para ahondar en la experiencia contemporánea como experiencia fronteriza en sentido amplio y restringido. Es posible dis-

tinguir entre referentes empíricos y usos metafóricos de la noción. Sin duda, el fenómeno de las migraciones ha puesto en primer plano el debate sobre las fronteras nacionales como límites y el derecho al desplazamiento y a la ayuda humanitaria. Por otra parte, como señala Saskia Sassen, la constitución de lo global en lo nacional ha provocado la desestabilización del sentido de la frontera tradicional y la desregulación para la apertura a inversiones extranjeras. Mientras la frontera nacional se convierte en un límite para el ingreso de extranjeros, en otros casos se ve erosionada para que las empresas globales ganen derechos en todos los países del mundo.

En el caso de la universidad, se trata de una categoría fértil desde el punto de vista teórico y analítico para trazar genealogías de la educación superior, reconstruir trayectorias docentes y estudiantiles, analizar políticas, programas y fenómenos, ahondar en experiencias institucionales y revisar mutaciones del conocimiento. Remiten a lo fronterizo las relaciones entre el adentro y el afuera de la universidad y el debate acerca de la autonomía/heteronomía, sus vínculos con el Estado, el mercado y la sociedad, la inserción de los sistemas de educación superior en las escalas regional y global, los procesos de migración y movilidad académica, la interacción con otras instituciones educativas, los cambios en las identidades, el impacto de diverso tipo de demandas, las cuestiones del acceso, los intercambios de la institución con sus entornos sociales, la transferencia y circulación de saberes a otros ámbitos a la vez que su mixtura con otros.

Si bien hay una profusa bibliografía sobre fronteras procedente de distintas disciplinas y campos de conocimiento y programas y líneas de investigación específicas, no es objetivo de este libro presentar un estado de arte exhaustivo, sino recuperar algunos aportes teóricos que han alimentado nuestra indagación.

La pregunta por las fronteras de la universidad sucede a otras que han dado forma a investigaciones de este equipo: las preguntas por la experiencia universitaria, la historia y la cultura institucional y las biografías académicas. Permite volver a revisar el devenir histórico y actual de la universidad, iluminando otros aspectos o tratando de leerlos de nueva manera. La coyuntura de la pandemia profundizó la erosión de las fronteras entre la universidad como ámbito público y el espacio privado, entre la nación y el mundo, dislocando los parámetros temporales y espaciales de la vida, alentando procesos acelerados de digitalización del conocimiento y el acceso a plataformas virtuales que impactarían en una nueva visión de los hábitats universitarios, entre la producción de saberes y su transferencia a las políticas públicas de salud, además de otros fenómenos. La universidad no saldría indemne de ese momento histórico.

Como señala Balibar (2001), las fronteras no son naturales, sino instituciones históricas (con una definición jurídica y política), también entendidas como instituciones-límites, cuya democratización supone su desplazamiento del borde al centro del espacio público. La universidad pública ha quedado en ocasiones encerrada en sus muros o situada en el centro del espacio público a partir de diverso tipo de intervenciones polémicas. Por otra parte, siempre hay litigio sobre sus límites (Derrida, 1998) y debates sobre cómo ir más allá de sus fronteras. Un caso paradigmático es el debate sobre la gratuidad y el ingreso irrestricto. Si tomamos la definición de las relaciones entre adentro y afuera como indecibles (Cornu, 2006), la demarcación se produce en la trama de proyectos y posicionamientos epistemológicos y políticos, también su desestabilización. La “erosión indefinida del afuera” (Foucault, 2004, p. 26) jaquea constantemente los límites de la institución universitaria: de allí el clásico debate entre universidad y política.

En la historia de la universidad, ha sido recurrente la reflexión sobre la relación entre el conocimiento que produce (científico, académico, universitario) y otro tipo de saberes y culturas (nacional, popular, de masas, virtual-digital, etc.). En los estudios culturales se ha explorado el fenómeno de la hibridación en el contexto de la globalización para luego prestar mayor atención a los poderes, las desigualdades y las hegemonías que se juegan en las fronteras (Grimson, 2011). Un giro similar puede identificarse en el estudio sobre la universidad: del reconocimiento de la legitimidad de diverso tipo de saberes y experiencias a la persistencia de desigualdades y jerarquías. Las fronteras son móviles, circunscriben lo que podemos decir y hacer y el lugar desde el que hablamos (De Certeau, 2004): la enunciación del derecho a la universidad movió los límites de lo posible, al mismo tiempo que persistieron problemas vinculados con la permanencia y la graduación.

En las últimas décadas, los estudios poscoloniales cuestionaron el carácter eurocéntrico del conocimiento universitario: a la globalización académica (Richards, 2003), con el consecuente borramiento de las particularidades locales, se opuso la relevancia de una geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2001), de los saberes de América Latina y del lugar de enunciación local. Esto ha sido especialmente potente en el ciclo de Gobiernos progresistas en la región no solo en cuanto a la democratización de las fronteras sociales de la universidad, sino también a la renovación de sus currículas y a la contribución de la universidad a las políticas públicas.

En otro plano, las fronteras de las disciplinas han sido un tópico destacado para analizar la configuración de las culturas académico-universitarias, establecer tipologías y combinaciones (Becher,

2001) y comprender las transformaciones que se producen en los procesos de globalización de la educación superior ante la emergencia de la transdisciplinariedad y el auge de las regulaciones transnacionales (Aronson, 2007). La inquietud por la interdisciplinariedad, que pone en primer plano el diálogo entre disciplinas, es convergente con la identificación de la ecología de saberes ligada a la asociación entre el espacio universitario y otros espacios sociales. Por otra parte, la revolución tecnológica que afecta los procesos de producción, transmisión y circulación del conocimiento y de la información altera los límites de la universidad, propiciando, en el mejor de los casos, fenómenos de democratización cognitiva, al mismo tiempo que la desvalorización de títulos y acreditaciones universitarias en el mercado global capitalista.

Así como las fronteras sociales de la universidad han sido históricamente tema de debates y luchas estudiantiles, la emergencia de las demandas de género ha renovado las agendas estudiantiles y ha dado lugar a protocolos institucionales. El concepto de frontera ha sido recurrente para dar cuenta de distintos procesos a menudo invisibilizados (violencia de género): la universidad misma ha comenzado a ser analizada como un territorio con fronteras de género (Rodigou, Barnes y Domínguez, 2013). Las fronteras sexuales que irrumpen en el espacio urbano (Sabsay, 2011) también se hacen presentes en la institución universitaria. Se visualizan en las trayectorias académicas *fronteras de cristal*, el conflicto subjetivo entre trabajo y familia (Burín, 2008) y el impacto de la doble jornada laboral de las mujeres en la universidad.

El histórico debate acerca de la autonomía/ heteronomía de la universidad y las relaciones entre universidad, Estado, mercado y sociedad (Soprano y Suasnábar, 2005; Rinesi y Soprano, 2007) revela que la pregunta por las fronteras es pertinente y permite evidenciar ciclos históricos en los que resultan móviles en el marco de distintos proyectos político-ideológicos y orientaciones de los Gobiernos. En las trayectorias de profesores/as, científicos/as o intelectuales también se encarna esa experiencia fronteriza histórica que da lugar a la construcción de categorías de acuerdo a los niveles de implicación con los procesos políticos y académicos profesionales (Carli, 2023). La relación entre las universidades y sus entornos sociales y territoriales, el contacto con las demandas de movimientos sociales y sectores productivos, resignifica la expresión “universidad abierta” (Tatián, 2014) para poder leer la articulación entre conocimiento y políticas.

En este sentido, los estudios sobre la movilización del conocimiento, las agendas científicas y la educación superior (Naidorf, 2014) conllevan una revisión de fronteras académicas; también los estudios comparados de la educación superior (Unzué y Emiliozzi, 2013). Las

regulaciones supranacionales, regionales o globales de la educación superior han ido en aumento (Krotsch, 2001; otros), dejando de ser pertinente pensar la universidad solo desde los límites nacionales de los sistemas de educación superior para leer su vinculación con redes transnacionales (Beigel, 2010).

Si el desarrollo de los estudios sobre la universidad ha crecido sustantivamente desde el punto de vista de la cantidad y calidad de la producción de conocimiento, la pregunta por las fronteras con la escuela media ha ganado relevancia. Las indagaciones sobre el ingreso, el primer año de las carreras y el abandono de los estudios implican un estudio de los pasajes y tránsitos exitosos o conflictivos de los estudiantes. La existencia de una frontera social (Ezcurra, 2011) coexiste con el reconocimiento del derecho a la educación superior; lo cual invita a una reflexividad institucional permanente. La noción de umbral (Camblong, 2003) resulta potente para pensar la universidad como un espacio fronterizo y punto de pasaje entre diferentes territorialidades y temporalidades, así como para identificar las fronteras cognitivas en el paso de un nivel a otro del sistema educativo.

En suma, la pregunta por las fronteras de la universidad pública nos ha permitido, a través de la delimitación de diversos objetos de análisis, que presentaremos seguidamente, desplazarnos en el tiempo, movernos en distintas escalas de observación y producir miradas sobre aspectos más generales de las dinámicas políticas e institucionales en Argentina. A su vez, auscultar experiencias y profundizar en dimensiones culturales, cognitivas y subjetivas de la vida universitaria en un tiempo signado tanto por la apertura, desestabilización, erosión y desplazamiento de fronteras como por su fijación y afirmación a raíz de la emergencia de alteridades y la presencia de conflictos y tensiones que enfrentan las instituciones universitarias.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

El libro se estructura en dos partes. La primera tiene por título “Fronteras en disputa: universidad, política y sociedad” y reúne tres capítulos.

El primero, llamado “Las fronteras de la universidad pública desde una perspectiva histórica: entre las políticas y procesos de democratización y su restricción conservadora”, a cargo de Sandra Carli, explora las transformaciones de las fronteras de la universidad poniendo el foco en las instituciones, las identidades y los saberes en cuatro etapas históricas que se extienden desde los años setenta del siglo xx hasta la pandemia. Para ello analiza un corpus de ensayos sobre la Universidad con el fin de identificar cómo se problematizan, orientan y cuestionan los cambios en las fronteras de la institución universitaria (afirmación, debilitamiento, erosión, desplazamiento,

restricción, etc.) con el Estado, el mercado global y la sociedad. A su vez, cómo se enuncian sus dilemas y desafíos históricos, así como la forma en que se reconoce la variación de las identidades docentes y estudiantiles y de los significados de los saberes universitarios.

El segundo capítulo, titulado “La trayectoria político-académica de Rolando García luego de los Bastones Largos: demarcación de fronteras y construcción de memorias”, a cargo de Sergio Friedemann, reconstruye aspectos poco conocidos de la trayectoria de Rolando García (1919-2012) a partir de una mirada que considera las fronteras como construcciones históricas y políticas. Recurre al concepto de trabajos de frontera para visualizar cómo los propios actores trazan límites entre identidades, ámbitos y tipos de prácticas cuya demarcación nunca puede ser absoluta (ej. entre academia y política). Asimismo, apela a los trabajos de la memoria (Jelin, 2002) que el propio García realizó en los años ochenta para rememorar su acercamiento al peronismo en los setenta, en el marco de nuevas significaciones sobre la “partidización” de la vida universitaria construidas con el paso del tiempo.

El tercer capítulo, “Comunicación de conocimientos en experiencias inter- y transdisciplinarias. Las fronteras de la investigación”, a cargo de Bárbara Masseilot, propone una reflexión sobre las fronteras de la universidad pública y la sociedad desde la perspectiva de la comunicación de las ciencias a partir de una investigación sobre los Programas Interdisciplinarios (PIUBA) de la Universidad de Buenos Aires. Allí, el uso de la categoría frontera, en el marco de la semiótica-material, permite observar las asociaciones entre actores colectivos que participan de la comunicación de las ciencias y las tecnologías, y de qué manera, según su accionar, estos definen los alcances de la institución en función de estas prácticas de investigación.

La segunda parte se titula “Fronteras de la experiencia estudiantil: desplazamientos, transiciones y horizontes” y reúne tres capítulos.

El primero, llamado “Fronteras institucionales, rituales y circulación de información en el pasaje del secundario a la Universidad. Reflexiones a partir de la experiencia de la pandemia”, a cargo de Andrés Santos Sharpe, analiza cómo las fronteras institucionales, sus culturas, rituales y formas de sociabilización operan en las elecciones de carrera. El estudio compara experiencias de jóvenes que tomaron su decisión tanto antes como después de la pandemia del COVID-19 y trabaja sobre tres ejes principales: el vínculo entre la modalidad escolar y la elección de carrera, el rol de los espacios de orientación y los ritos de transición en el pasaje fronterizo del secundario a la Universidad. En sus conclusiones, destaca el rol que juegan el conocimiento, las percepciones de (im) posibilidad sobre dicha elección,

los momentos bisagra institucionales y los modos de circulación de la información sobre las carreras.

El segundo capítulo, titulado “Zonas de frontera en los inicios a la vida universitaria. Una aproximación desde experiencias de movilidad estudiantil”, a cargo de María Paula Pierella, aborda problemáticas vinculadas con los inicios a la vida universitaria desde relatos de estudiantes provenientes de localidades pequeñas de la provincia de Santa Fe y de países limítrofes, especialmente de Brasil. El estudio, centrado en la Universidad Nacional de Rosario, explora la categoría de frontera desde diversas perspectivas teóricas que permiten focalizar en límites territoriales, culturales, semióticos e idiomáticos. El trabajo se realiza a partir de un recorte temporal que se ancla en prepandemia, pandemia y pospandemia. La consideración de experiencias de estudiantes foráneos y migrantes visibiliza cuestiones específicas a la vez que permite pensar problemáticas que atraviesan al conjunto de ingresantes a la Universidad.

El tercer capítulo, “Formación de científicos en la universidad: límites, pasaje y fronteras”, a cargo de Marcela Sosa, analiza delimitaciones y clausuras, momentos de transición y experiencias de frontera en los recorridos de estudiantes y graduados de Física de la Universidad Nacional de Córdoba. Recurre a la noción de frontera como límite institucional que establece modos de ser, hacer y pensar, que incide en el proceso de generación del *habitus* científico, en la producción de identidades y también de desigualdades. Asimismo, analiza cómo el establecimiento de fronteras crea condiciones para el surgimiento de nuevos espacios institucionales en la universidad y promueve diferentes procesos cognitivos que permiten u obstaculizan diálogos y fronteras entre conocimientos y sus practicantes, así como relaciones con otros campos.

Este libro es resultado del apoyo brindado por el Proyecto UBA-CYT “Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, identidades y saberes” (programación 2018-2022).

BIBLIOGRAFÍA

- Aronson, Perla (2007). La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad? En Perla Aronson (Coord.), *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Balibar, Etienne (2001). Fronteras del mundo, fronteras de la política. *Sociedad* (19), diciembre, pp. 7-22.
- Becher, Tony (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, N.º 1 (1).

- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Burin, Mabel (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*. Abril, pp. 75-86.
- Camblong, Ana María (2003). *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Carli, Sandra (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios intelectuales, académicos y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cornu, Laurence (2006). Instituciones, pasajes, traspasos. En Carlos Skliar y Graciela Frigerio (Comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- De Certeau, Michel (2004). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Derrida, Jaques (1998). *Aporías. Morir-esperarse (En) los límites de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Ezcurra, Ana María (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Foucault, Michel (2004). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hall, Stuart (2003). Introducción. ¿Quién necesita identidad? En Stuart Hall y Paul du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jelin, Elizabeth (2022). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lamont, Michèle y Molnár, Virág. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28 (1965), 167-195.
- Mezzadra, Sandro y Neilson, Brett (2016). *La frontera como método o la multiplicación del trabajo*. Bs. As.: Tinta Limón.

- Naidorf, Judith (2014). Knowledge Utility: from Social Relevance to Knowledge Mobilization. En *Education Policy Analysis Archives*, 22 (70). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view>.
- Rinesi, Eduardo y Soprano, Germán (Comps.). (2007). *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Rinesi, Eduardo; Soprano, Germán y Suasnabar, Claudio (Comps.). (2005). *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Rodigou, Maite; Blanes, Paola y Domínguez, Alejandra (2013). Territorios y fronteras de género en la Universidad Nacional de Córdoba. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Junio-Sin mes, pp. 73-97.
- Sabsay, Leticia (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.

PARTE I

FRONTERAS EN DISPUTA:
UNIVERSIDAD, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Sandra Carli

CAPÍTULO 1

LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA: ENTRE LAS POLÍTICAS Y PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN Y SU RESTRICCIÓN CONSERVADORA

En este capítulo me propongo explorar las transformaciones de las fronteras de la universidad pública desde una perspectiva histórica, poniendo el foco en las instituciones, las identidades y los saberes.

El texto se estructura en torno a cuatro etapas históricas. La primera corresponde a la primera mitad de los años setenta del siglo xx y a la resignificación política de la universidad pública como universidad nacional y la porosidad de sus fronteras con América Latina en el marco de los Gobiernos de orientación de izquierda en la región. La segunda, a la década de los noventa, signada por el avance de políticas neoliberales, y a la universidad pública nacional como parte de sistemas más amplios de educación superior en escenarios globalizados en los que se erosionan sus fronteras y crece la permeabilidad con el mercado. La tercera, a las primeras décadas del siglo xxi y la redemocratización de las fronteras sociales de la universidad pública en torno al reconocimiento del derecho a la educación de la mano de políticas progresistas de distintos Gobiernos en América Latina, así como sus retrocesos posteriores. La última etapa se detiene en la irrupción de la pandemia, que pone en primer plano la inscripción de la universidad en un ecosistema virtual-digital y la erosión de sus fronteras institucionales.

Para ello me detendré en la indagación de un corpus de ensayos sobre la universidad de figuras procedentes del campo académico la-

tinamericano. A partir de la escritura, se posicionaron como intelectuales para pensar y problematizar aspectos y dilemas de la universidad y, entre otras cuestiones, sus fronteras, aun cuando esa no haya sido una categoría analítica que hayan usado en todos los casos. Pero también me enfocaré en textos de especialistas en algunas temáticas, como la relación entre tecnologías y universidad, que, desde la pandemia, adquieren particular relevancia.

La lectura y el análisis de esos ensayos permiten reconocer cómo problematizan, orientan y cuestionan los cambios en las fronteras de la institución universitaria (afirmación, debilitamiento, erosión, desplazamiento, restricción, etc.) con el Estado, el mercado global y la sociedad, y la forma en que enuncian sus dilemas y desafíos históricos. A su vez, cómo examinan las transformaciones de las identidades, tanto docentes —a partir de la variación de los modos de actuación dentro y fuera de la universidad, en el aula y en el espacio público— como estudiantiles, desde la figura del movimiento estudiantil hasta los nuevos activismos que asumen perspectivas de género, demandas vinculadas con estudiantes migrantes y pueblos originarios y la problemática de la discapacidad; todo esto sin dejar de tener en cuenta el impacto de la pandemia. Por último, cómo reflexionan sobre las mutaciones de los saberes universitarios, su sentido, su alcance y los cambios en los procesos de producción, circulación y distribución bajo el trasfondo de una historia material del conocimiento.

Vale la pena detenerse en algunos rasgos del ensayo como género. Una consideración interesante para pensar la escritura sobre la universidad es que el ensayo tiene una forma abierta que se mueve entre la conciencia viviente y la conciencia científica (Adorno, 1962). Se señala que tiene la capacidad de mediar entre mundos y articular experiencias, que se mueve entre la situación concreta y el sentido general, entre lo particular y lo universal y que recrea las palabras de la tribu (Weinberg, 2009). También que pone en relación órbitas diferentes y que en su escritura se construye el paso de una filiación a una afiliación, al ser lugar de un quehacer genealógico (Said, 1983). Por otra parte, que el sujeto que escribe el ensayo se vincula con un saber, con una serie de lecturas y no solo con un estilo o una experiencia; sería entonces un espacio interior-exterior (Mattoni, 2003), un género de pasaje (González, 2011).

Considerando los rasgos del género, se constituyen en insumos relevantes para pensar las fronteras de la universidad como fronteras móviles que se desplazan entre el adentro y el afuera, que habilitan procesos de inclusión y exclusión, que conectan sujetos, experiencias, saberes. La tarea genealógica forma parte del pensamiento sobre la universidad a la hora de construir tradiciones, revisar legados y ubicar

momentos de inflexión histórica, así como de trazar nuevos desafíos institucionales. Los ensayos exploran las fronteras de la universidad en distintas temporalidades y desde diversas escalas de observación.

En este capítulo, abordaremos el género ensayo en sentido laxo, recuperando tanto libros, capítulos de libros, como artículos que tienen en común una escritura reflexiva y crítica sobre la universidad en un determinado presente histórico. Por otro lado, esa apertura se vincula con las propias transformaciones de la figura intelectual, desde la posición de intelectual orgánico hasta la de intelectual público, en el que el saber académico asume una relevancia particular; del mismo modo, la condición de experto/a es un tema muy ligado a la creciente especialización del conocimiento (Carli, 2023a).

POR QUÉ EXPLORAR FRONTERAS: TIEMPO PRESENTE Y DEVENIR HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD

Sin duda, la circunstancia histórica del COVID-19 puso en primer plano la erosión de las fronteras de la universidad. La suspensión de las clases presenciales y la incursión en entornos virtuales expandieron los alcances de la institución, sorteando los límites de los espacios públicos y privados como hábitats de la experiencia universitaria, estudiantil y docente. Por otra parte, la inscripción de las universidades, ancladas en territorios diversos, en una escala global a partir de las políticas de educación superior, aunque también de las dinámicas de producción y apropiación del conocimiento en función de la digitalización y el acceso abierto, ha reconfigurado el sentido de la universidad pública. Todo ello potencia el interés teórico y analítico por la cuestión de las fronteras y la necesidad de poner en juego una mirada histórica.

La noción de frontera tiene un largo derrotero en la historiografía sobre los procesos de expansión territorial del siglo XIX, tanto en Estados Unidos y Canadá (mito de la frontera, papel de los pioneros, exclusión indígena) como en América Latina (vínculos entre invasores hispanos y pueblos originarios, papel de caudillos), pero volvió a ser revisada a partir del impacto de nuevas claves de lectura procedentes de los estudios culturales sobre el lado oscuro de la conquista de la frontera (Ratto, 2001). Fue en pleno proceso de globalización que se produjo la convergencia entre los estudios históricos y aquellos centrados en los fenómenos culturales emergentes. El nuevo interés por las fronteras emergió en un contexto de reconfiguración de las naciones en el marco del sistema mundo y de transformaciones culturales globales que han sido analizadas por referentes de los estudios culturales latinoamericanos como Renato Ortiz y Néstor García Canclini, entre otros. La pregunta por las fronteras dio cuenta del giro cultural

de las ciencias sociales y humanas, y debe considerarse como referente empírico y como noción teórica; también se requiere prestar atención a sus usos metafóricos (Grimson, 2012).

El fenómeno de las migraciones expresa más que ningún otro la implosión de las fronteras nacionales y las crisis humanitarias en las últimas décadas. En un libro que estudia este fenómeno, Mezzadra y Neilson (2016) proponen, desde el punto de vista de la epistemología, “la frontera como método”, en cuanto que “visión productiva acerca de las tensiones y los conflictos que tornan borrosa la línea entre inclusión y exclusión, así como acerca del código de inclusión social actual que se encuentra atravesando un profundo proceso de cambio” (p. 11). Ante la proliferación y heterogeneización de fronteras, los autores plantean que la frontera no sería una línea, sino el centro de la experiencia contemporánea. Sostienen que las fronteras deben ser analizadas como dispositivos de articulación.

A partir de la propuesta de la frontera como método, es posible pensar la universidad pública desde una perspectiva histórica y explorar sus rasgos y dinámicas contemporáneas, ya que la relación inclusión/exclusión se pone en juego. Esto sucede incluso en el marco más amplio del reconocimiento del derecho a la educación superior, en un espacio global atravesado por tendencias a la mercantilización y la privatización, la movilidad estudiantil y académica y la circulación de saberes y fenómenos de territorialización y desterritorialización de las instituciones, así como por la expansión sin fronteras de la virtualización de la enseñanza de grado y posgrado. Las universidades públicas pueden ser analizadas cada vez más como instituciones fronterizas.

La noción de frontera es polisémica: límite, lugar de pasaje, de mezclas y alteridad y sitio de desigualdades y conflictos. Esta distinción resulta del balance del giro fronterizo acontecido en las ciencias sociales, que reveló que no había solo que prestar atención al contacto intercultural sino también a las tensiones crecientes (Grimson, 2012). La frontera de la universidad como límite sugiere el reconocimiento de las demarcaciones institucionales (función jurídico-política, económica, soberana, identitaria) que la literatura académica ha explorado desde distintos registros teóricos y analíticos.

En la Universidad se configura una cultura institucional en la que prima la tendencia de lo heterogéneo a lo homogéneo, la diferencia entre la cultura del profesorado y la cultura estudiantil, un tipo de sociabilidad sincrética y en la que la dimensión normativa introduce reglas del juego de la vida universitaria (Remedi, 2004). Desde la perspectiva de la frontera, se establece una línea divisoria entre un adentro y un afuera y son las condiciones de acceso a la educación superior y el dispositivo de ingreso (más o menos restrictivo, según

universidades, facultades o carreras) las que establecen los requisitos y modalidades de ese tránsito no natural entre la escuela secundaria y la Universidad. Traspasar esa frontera, supone pasar a formar parte de un adentro desconocido, de una nueva cultura institucional

El carácter social de esa frontera como límite ha variado a lo largo de la historia si consideramos el pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas. Hay límites que la distinguen/separan de otras instituciones del sistema de educación superior (por ejemplo, las de formación docente no universitaria), no solo en lo general, sino también en lo particular. Estamos frente a una oferta segmentada que se traduce en diversas fronteras vinculadas con el sector social. Los sistemas de educación superior están muy diferenciados y poseen fronteras internas con distintas características según los países. Estar de un lado de la frontera produce identidades institucionales (universitarias) que pueden oscilar entre el elitismo meritocrático y el plebeyismo cultural y que han marcado la cultura universitaria durante el siglo xx porque las universidades han estado permeadas por los procesos de movilidad social ascendente y también por fuertes crisis económicas. En un contexto de profesionalización y especialización de la producción de conocimiento y de los sistemas de evaluación académicos, y de aumento de las desigualdades sociales que acechan a los cuerpos estudiantiles y docentes, esas identidades están sujetas a una fuerte desestabilización (Carli, 2019).

Desde otra perspectiva, las fronteras pueden leerse como lugar de pasaje, de porosidad, de cruces y mezclas culturales, como alteridad. La noción de alteridad, con su heteronomía radical, indecibilidad y contingencia humana, pone en cuestión la suposición de un centro configurador de una identidad homogénea y totalizadora (la Universidad) para abrirse a la otredad, al afuera, a la diferencia. Se cuestiona así el límite del mundo universitario y de la cultura institucional sedimentada para poner en foco otros fenómenos. En la Argentina, cuando una nueva generación de estudiantes ingresó en universidades del conurbano, una zona amplia de la provincia de Buenos Aires, caracterizada por la densidad poblacional y los altos índices de pobreza, irrumpió una alteridad radical en esa frontera simbólica instituida en torno a la representación de los estudiantes universitarios de la clase media urbana. Se abrió así un espectro de mayor diversidad social y cultural. Cruces y mezclas entre distintos sectores sociales (de estudiantes y docentes) y fragmentos de la tradición universitaria y las culturas populares, se producen en esa frontera. El primer año universitario es un tiempo paradigmático para indagar.

Ese carácter poroso de las fronteras universitarias se percibe además en la relación con organizaciones sociales y movimientos polí-

ticos, asimismo con empresas y corporaciones. Mezzadra y Neilsen (2016) sostienen que la frontera como método supone negociar los límites entre distintos tipos de conocimientos que se ven reflejados en la frontera y que, al hacerlo, se busca arrojar luz sobre las subjetividades que toman cuerpo con dichos conflictos (pp. 43-44). Señalan, a su vez, que las fronteras cognitivas construyen taxonomías. En el terreno de los saberes y los lenguajes universitarios, hay fronteras cognitivas; por tanto, no habría que prestarles atención exclusivamente a las disciplinas académicas que, como dice Becher (2001), tienen identidades reconocibles y atributos culturales, sino a la impregnación de los nuevos discursos y saberes (procedentes del movimiento de los derechos humanos, de las mujeres, de la cultura popular, entre otros). En la Argentina, la formación universitaria tiene una presencia sistemática de los derechos humanos bajo diversas modalidades y de manera heterogénea según las universidades, promovida generalmente por núcleos académicos vinculados a organismos y movimientos sociales, de allí que la reflexión académica sobre el tema no pueda desligarse de los procesos históricos de lucha (Abratte, 2019). Durante Gobiernos de impronta neoliberal, los enfoques y saberes relacionados con el *new management* traspasaron las fronteras de la universidad y se plasmaron, desde lo que se refiere al currículo, en capacitaciones y cátedras (Carli, 2017).

Las investigaciones sobre fronteras revisan el impacto de los estudios culturales en la valoración de los procesos de mixtura e hibridación. Si las fronteras de la universidad pueden ser analizadas como espacio de mezclas, también deben ser leídas como sitios de desigualdades y conflictos. Es necesario prestar mayor atención a su profundización en el capitalismo global, al avance de la financierización sin fronteras, la multiplicación del trabajo (intensificación, diversificación y heterogeneización) (Mezzadra y Neilsen, 2016) con su impacto particular en el empobrecimiento de graduadas/os universitarios/as, en el crecimiento de la educación superior virtual, en la exigencia de nuevas competencias y habilidades que ponen en cuestión la formación universitaria. La figura del trabajo cognitivo en la literatura actual abre un debate acerca de la contribución universitaria, ya que el componente del conocimiento entraría en juego en todo tipo de trabajo. Asimismo, el crecimiento de las nuevas derechas potencia el conflicto político-ideológico y político-académico en las universidades cuyos representantes intervienen en la esfera pública. El afuera de la universidad configura un espacio ampliado para intervenciones políticas y culturales y pone en debate lo que sucede en la frontera entre la institución y la sociedad en general: entre la democracia universitaria y el rol de los organismos colegiados

y la democracia política como forma de gobierno descalificada por nuevos autoritarismos globalizados.

Si los conflictos político-ideológicos se producen en la frontera, las desigualdades se multiplican ante el crecimiento de la pobreza. La universidad es demandada y a la vez inaccesible a pesar de su expansión con diversos formatos institucionales y en distintos territorios; se abre entonces el debate respecto de la preeminencia institucional de lógicas meritocráticas y de las demandas igualitarias del cuerpo estudiantil. La combinación contradictoria entre lógicas corporativas, cooperativas y comunitarias en la vida universitaria se tensará cada vez más en coyunturas críticas de fuerte concentración de la riqueza en el marco de un capitalismo global que no ha dejado de sumar ganancias en la situación de la pandemia. Por otra parte, la universidad pública suma a su aspiración democrática y a su carácter popular nuevas demandas: aspira a ser también feminista. Los movimientos en favor de la protección del ambiente tendrán además cada vez más protagonismo en su esfera pública.

Las fronteras de la universidad son en ocasiones límites conservadores de una cultura institucional con sus normas y reglas de juego; a su vez, lugares de pasaje y por tanto de intercambios de experiencias sociales y culturales, y siempre sitio de desigualdades y conflictos asociados a las diferencias generacionales, sexogenéricas y políticas. El carácter inestable de las fronteras de la universidad se relaciona con la historicidad de la universidad y su permeabilidad ante los acontecimientos históricos, los proyectos políticos y las demandas de la sociedad. Conmocionada ante las circunstancias vinculadas a la pandemia global y el avance de las nuevas derechas, se ve interpelada a revisar y a transformar su cotidianidad y a contribuir cada vez más con sus aportes sociales, académicos y científicos, pero también a revisar su genealogía. Recorrer esa marcación/desplazamiento/expansión/restricción de fronteras a lo largo del tiempo revela ciclos progresistas y regresivos que presentan características particulares y mantienen rasgos comunes.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA COMO UNIVERSIDAD NACIONAL Y LA POROSIDAD DE SUS FRONTERAS CON AMÉRICA LATINA

Entre mediados de los años sesenta y la primera mitad de los años setenta del siglo xx, la crisis del modelo desarrollista, bajo el trasfondo de la Guerra Fría, las dictaduras militares en la región y la convergencia de distintos países en torno a ideales de revolución social, produjo en el pensamiento intelectual y en los movimientos políticos una apertura de las fronteras nacionales hacia América Latina como región a la vez histórica, sociocultural y política. Adquirió particular

significación en el momento de pensar el sentido político y el alcance social de la universidad.

Distintos autores exploraron en sus ensayos el tópico de la universidad nacional y de la universidad latinoamericana, entre otros el brasileiro Darcy Ribeiro y los argentinos Arturo Roig y Rodolfo Puiggrós. En los tres casos, fueron intelectuales que vivieron el compromiso político y el exilio y que tuvieron una experiencia latinoamericana. Darcy Ribeiro desarrolló una reflexión sobre la universidad que traspasó las fronteras nacionales: “El desarraigo, lejos de alejarlo de su compromiso intelectual y político [...] le otorgó una dimensión latinoamericana (Carli y Aveiro, 2015, p. 126). “Me hice latinoamericanista en el destierro” (p. 127), sostuvo, a partir de su circulación por diversos países de la región (Uruguay, Argentina, Venezuela, Chile). En su libro *La universidad latinoamericana*, publicado en Chile en 1971, que reúne lo desarrollado en intervenciones en distintos países de América Latina, postulaba que era necesaria una segunda reforma de la universidad heredada del siglo XIX, que había tenido una gran transformación en Córdoba en 1918, pero en la que subsistían la orientación profesionalista y la ausencia de integración de facultades autárquicas y el sistema de cátedra (pp. 12-13).

Ribeiro consideraba la rebeldía estudiantil como un fenómeno sin fronteras que había abierto el debate en todo el mundo sobre el papel de las instituciones de educación superior. Urgía entonces “transfigurar la universidad” a través de una anticipación y aceleración evolutiva ante el descontento con sus estructuras, tanto en las naciones desarrolladas como en las del Tercer Mundo. “Toda América Latina es recorrida por los vientos de una nueva reforma universitaria”, sostenía. Se ubicaba así en una escala que traspasaba las fronteras nacionales de las instituciones para poner foco en la región, amenazada por el avance de la “colonización” cultural norteamericana en plena expansión de los medios de comunicación, en el marco de lo que se ha denominado “guerra fría cultural” (Calandra y Franco, 2012).

Su propuesta de reforma buscaba revisar el límite impuesto por los sistemas de ingreso a la universidad y ampliar las fronteras de la población estudiantil —para entonces una capa social privilegiada— con el objetivo de generalizar la educación superior a todos los jóvenes (“masificación del estudiantado”). Reconocía además que el malestar del movimiento estudiantil se vinculaba a su vez con el momento del egreso y la inserción laboral. Por otra parte, ponía en cuestión “la dicotomía entre cultura vulgar y cultura erudita basada en el saber científico en una nueva cultura de masas”, enfocándose en la mezcla cultural que se produciría en sus fronteras. Sostenía también

la necesidad de avanzar hacia un “patrimonio común de saber” (Ribeiro, 1971, p. 5).

Ribeiro se interrogaba, a través de la auscultación de la noción de totalidad propia de la teoría marxista, por las fronteras de la universidad, desde la nación, el continente, el mundo. La noción de civilización en uso parecía disolver fronteras para pensar fenómenos de alcance planetario.

A partir de la caracterización de la crisis como coyuntural, política, intelectual e ideológica, proponía una “lucha por la renovación estructural de la universidad frente a la ola de modernización refleja impulsada por la revolución tecnológica” (p. 27), descubrir “las brechas estructurales”. Según su perspectiva, el mismo modelo de universidad primaba desde México hasta Chile y era necesario revisar sus rasgos centrales: su condición elitista, el estilo docente autoritario y patricio, el carácter burocrático, su conversión en agencia de empleos, entre otros.

Poner en cuestión las fronteras de la universidad como institución implicaba también revisar las identidades académicas cristalizadas y la relación entre universidad y política. En los cuerpos académicos, distinguía entre el viejo magister tradicionalista y el académico modernizador (p. 44), mientras los primeros se aliaban con los militares en el combate contra el comunismo, los segundos se adaptaban a las nuevas tendencias. Se convertían en forma común en “profesores cómplices del orden instituido y agentes del conservadurismo”. Los dilemas eran entonces la adaptación o el exilio. Frente a lo cual proponía:

Lo que nos cumple hacer, como intelectuales y universitarios, es, en primer lugar, explotar hasta el límite extremo la conciencia vuelta posible para el diagnóstico de la sociedad y de la universidad para la formulación de una estrategia para la lucha nacional. En segundo lugar, entregarnos a una militancia que permita llevar a la práctica aquella estrategia, conduciendo la lucha en la universidad, no como una barricada aislada, sino como nuestro sector de combate, en el cual debemos anticipar todas las transformaciones estructurales factibles y que contribuyan a la renovación de la sociedad global. Nuestra meta como universitarios es, pues, hacer de la acción docente y estudiantil un ariete que se lance tanto contra la universidad obsoleta y los que la quieren así, como contra nuestras sociedades atrasadas y los que están conformes con su atraso (pp. 42-43).

Había que sortear el cerco institucional del docente/intelectual e implicarse en la militancia, pero a la vez la universidad debía ser pensa-

da de otra manera: como “lugar de combate” a la vez que de vanguardia. Así como la rebeldía estudiantil no tenía fronteras, los regímenes regresivos tampoco con el avance del autoritarismo militar. Por ello Ribeiro planteaba: “Nuestros contendientes ya no son los clérigos, sino los militares formados también afuera de los centros académicos e igualmente sometidos a influencias externas” (p. 45). El debate entre actitudes nacionalistas o cosmopolitas era considerado falaz.

La insistencia en la construcción de un proyecto propio de universidad no espontaneista, sino fundado en la planificación, tenía entre otros desafíos el dominio del saber moderno y su aplicación al autoconocimiento y el fomento de su desarrollo autónomo, la capacitación para enfrentar el crecimiento exponencial de las matrículas y para diversificar la gama de formaciones ofrecidas y la intencionalidad político-revolucionaria de la universidad. Si bien el desplazamiento de fronteras y el cambio de escala para mirar la cuestión universitaria predominaban, se trataba de marcar una frontera como límite a la colonización cultural.

En el caso argentino, Arturo Roig, en uno de los ensayos compilados en el libro *La universidad hacia la democracia* (1998), ponía en primer plano los temas que abordaba Ribeiro vinculados con la rebeldía estudiantil, el crecimiento de las matrículas universitarias y la intervención de los regímenes militares. En la Argentina, las universidades habían sufrido un proceso de nacionalización. En 1972, incluidas las creadas por el Plan Taquini, eran cincuenta.

En el texto, publicado en 1975, analiza El Plan Nacional de Desarrollo y seguridad 1971-1975 del Gobierno de la Revolución Argentina y el Plan de las Nuevas Universidades, orientado a desconcentrar las “universidades conflictuadas” (Bs. As., Córdoba, La Plata, Rosario) por el sobredimensionamiento y la politización estudiantil. La cuestión de las fronteras se hace entonces notable.

La solución propuesta consistió principalmente en crear universidades nuevas, de contrapeso, que constituyendo especies de cinturones universitarios tendieran a impedir la afluencia del alumno hacia las universidades grandes y en establecer, dentro de estas, sistemas de elección e ingreso limitado [...]. Dos hechos sociales preocupan a Taquini, principal teórico de las Nuevas Universidades: el de la emigración interna del estudiantado del interior al Centro y Litoral del país, que ha provocado el abandono de la región nativa, con consecuencias desfavorables para el crecimiento económico y cultura de la misma que tal hecho acarrea; el otro lo constituye la presencia de un joven desarraigado, alejado del núcleo familiar y que difícilmente regresará al interior, objeto de procesos de ideologización, fuera del control de la familia y del ambiente nativo (Roig, 1998, p. 69-70).

Imponer la frontera como límite en los “cinturones universitarios” (increíble metáfora) para frenar el desplazamiento de los estudiantes a otras provincias se argumentaba con el objetivo de favorecer el desarrollo de las regiones y ocultaba el fundamento autoritario: no solo que no ingresaran a las grandes universidades conflictuadas, y por tanto atravesadas por experiencias de politización, sino que permanecieran en los lugares natales, con la cercanía de las familias. Frente al proceso de masificación, mientras Ribeiro sostenía la importancia de la planificación, Roig situaba los problemas a encarar en la pedagogía universitaria, en la “necesidad de adaptar métodos y sistemas de transmisión, asimilación y creación del saber en un medio humano masificado” (p. 77).

Para Roig los planes estatales de los Gobiernos militares no afectaban la estructura tradicional de las universidades, que caracterizaría Ribeiro, ya que no modificaban el sistema de cátedras y, al mismo tiempo, buscaban una masa estudiantil pasiva. Sobre todo, la concepción del cambio no afectaba la estructura tradicional de la nación, tendía a fortalecerla dentro de los ideales del desarrollismo económico cuando los estudiantes estaban a favor de una transformación de las estructuras socioeconómicas. Consideraba que el concepto de nacionalidad tenía en realidad “un decidido sentido latinoamericano” y que ello implicaba una renovación de fondo del antiguo saber “académico”. La porosidad de fronteras entre las naciones y la región se trasladaba al plano de los saberes y por tanto se plasmaría en los nuevos planes de estudio de la universidad de 1973.

En *La universidad del pueblo*, de Rodolfo Puiggrós, un libro que compila fragmentos de entrevistas que le fueron realizadas por distintos medios de prensa entre 1973 y 1974, prologado por Carlos Suárez, el entonces ex rector interventor de la Universidad de Buenos Aires, despliega su concepción sobre la universidad nacional a la vez latinoamericana y ligada geopolíticamente al Tercer Mundo, inscripta en las luchas de los países no alineados.

Un recorrido por las diversas declaraciones de Puiggrós muestra una crítica abierta a un largo ciclo histórico de la universidad, iniciado en 1955, y la apertura de un presente y un futuro auspicioso. Cuando se produce su asunción, sus respuestas para la revista *Panorama* revelan un esfuerzo de diferenciación de la tradición reformista, a la que califica de “retórica”, y la construcción de la idea de universidad nacional y popular, simbolizada en la entrega de las facultades a los delegados de la intervención y en medidas específicas como el rechazo a los subsidios de multinacionales. La expresión “nacional y popular” vuelve a trazar fronteras: no debe pensarse como una universidad porteña, sino de la nación y abierta a todos los sectores sociales. Cuando

es interrogado por un periodista de *Cuestionario*, amplía los rasgos diferenciales de esa nueva universidad: “‘Nacional’, no porteña, no liberal, antioligárquica” (Puiggrós, 2023). La posición no liberal coincide con la tesis de Ribeiro del antiliberalismo (Ribeiro, 1971, p. 22).

Los datos comparados que Darcy Ribeiro mostró en su libro *La universidad latinoamericana* reflejaron que la matrícula universitaria en la Argentina era muy alta respecto de otros países y la calificación de la universidad previa como “aristocrática” por parte de Puiggrós parecía exagerada (Carli, 2023b). Sin embargo, los cupos y los exámenes de ingreso y el hecho de que no todos los títulos secundarios sirvieran para ingresar (por ejemplo, los técnicos) revelaron que había una demanda insatisfecha: la instalación del ingreso irrestricto provocó en 1974 la duplicación de la cantidad de estudiantes de 1972 (Friedemann, 2023). Cabe señalar que también se abrió la inscripción gratuita a estudiantes de países limítrofes, a raíz de la situación de exiliados uruguayos y chilenos por inicios de sus dictaduras en 1973.

Así como Ribeiro discutió las fronteras entre la cultura popular y la cultura erudita en el marco de la nueva cultura de masas, Puiggrós se refería a la relación entre cultura universal y doctrina nacional. Aunque defendía el acceso a la cultura universal, Puiggrós ponía el foco en la apropiación de esa cultura, tal como insiste hoy el giro decolonial. La defensa de la formación en la doctrina nacional retrotrae al primer peronismo y a su política de textos para los niveles primario y secundario. Evidencia las luchas por la hegemonía cultural puestas en juego en la universidad a partir de la introducción obligatoria de la asignatura Historia Social de las Luchas del Pueblo Argentino o la publicación de cuatro nuevos libros por EUDEBA sobre líderes latinoamericanos. Puiggrós estaba interesado en dar curso a una cultura nacional y una revolución cultural en la Argentina, evitar lo que entonces se definía como un “cientificismo abstracto” y formar técnicos. Eso implicaba no solo la apertura de fronteras a otras experiencias latinoamericanas, sino el trazado de nuevas que pudieran identificarse en la selección de textos y autores a ser editados o incluidos en los planes de estudio.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA NACIONAL EN EL SISTEMA GLOBAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EROSIÓN DE SUS FRONTERAS Y PERMEABILIDAD CON EL MERCADO

La universidad que proyectaban los intelectuales en la primera mitad de los años setenta, cuyos ensayos hemos analizado, una universidad a la vez nacional y latinoamericana, motorizada por los Estados, vinculada con los proyectos de transformación económica, social y cultural, comprometida con la sociedad, había quedado en el pasado. La

continuidad de la dictadura en Brasil y los golpes militares en Chile, Uruguay y la Argentina truncaron la posibilidad de esos futuros. La década de los ochenta estaría signada por la derrota del socialismo, el auge del neoconservadurismo y del neoliberalismo y la emergencia de la globalización que impactaría sobre la erosión de las fronteras de los Estados-naciones con un creciente protagonismo económico del mercado internacional. Durante la década de los noventa, se multiplicaron, en los ensayos, las reflexiones sobre los dilemas ya no de la universidad, sino de los sistemas universitarios en el escenario de transnacionalización económica, globalización científica y mundialización cultural (Ortiz, 1997) en el marco del sistema-mundo (Wallerstein, 1975): las fronteras nacionales o regionales dejaron de ser el límite. Los procesos de privatización combinados con la recesión económica, el crecimiento del desempleo estructural y la revolución tecnológica impactarían sobre las instituciones de diversas maneras.

Si los ensayos sobre la cuestión universitaria de la primera mitad de los años setenta tenían las marcas de los ideales revolucionarios y la confianza en una transformación radical de la universidad, con gran protagonismo estudiantil y compromiso militante de profesores/as, los ensayos de los años noventa trasuntan una conciencia de viejos y nuevos problemas, de los dilemas en juego y exploran las nuevas fronteras y escalas del fenómeno universitario. Juan Carlos Portantiero escribe un libro que puede pensarse como una bisagra entre un tiempo y otro, *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, publicado en 1978. En la primera parte del libro, que reúne crónicas y documentos de la Reforma Universitaria, desarrolla una mirada desde el presente. Allí plantea un diagnóstico certero de la problemática de la universidad.

La contradicción de fondo operante en la universidad latinoamericana, que contribuye a modificar la figura social del estudiante y su comportamiento político potencial, al menos en los países de mayor desarrollo relativo del continente, es la que deriva de los desajustes entre la masificación de la enseñanza superior [...] y las dificultades que enfrenta el sistema para dar a los estudiantes, una vez egresados, una vía de ascenso social (p. 14).

Para el autor, el aumento del descontento estudiantil “era resultado de la contradicción entre oferta y demanda universitaria, entre las oportunidades de educación superior y los requerimientos de un sistema económico que ofrece escasas perspectivas al trabajo calificado” (p. 15). Si la “masificación del estudiantado” había sido una meta para Ribeiro en el marco de un modelo económico de desarrollo nacional

y latinoamericano, se convertía en un problema frente a la crisis más global del capitalismo tardío y dependiente, con su combinación de modernidad y atraso. Vaticinaba que el crecimiento de las presiones sociales democratizantes de la “universidad de masas” sería una catástrofe en países capitalistas de desarrollo relativamente bajo porque no habría recursos financieros suficientes, aumentando las tensiones con los estudiantes y con los intelectuales y técnicos egresados. Consideraba que se produciría una convergencia entre unos y otros: mientras el estudiantado ya no era más el estudiantado de la reforma y se convertía en “masa disponible para la protesta anticapitalista” ante la imposibilidad de ascenso social, los segundos se enfrentaban a la feroz competencia en el mercado que desvalorizaba sus títulos.

En un registro crítico José Joaquín Brunner en su libro *Educación superior en América Latina* (1990) calificaría los ideales de los años setenta como “antiguas retóricas” de un “progresismo obsoleto” (la universidad libre y gratuita para todos, la participación tripartita en el gobierno académico, la universidad comprometida con la revolución social, entre otras). Postulaba la existencia de una crisis de los sistemas nacionales de educación superior (de mantenimiento, de autoridad intelectual, de gobernabilidad, de financiamiento), ante la década perdida agobiada por la deuda externa y la nueva coyuntura de ajuste económico que comenzaban a enfrentar varios países. El futuro de la Universidad dependía para el autor de la adaptación a las nuevas condiciones del desarrollo regional y mundial, mejorando los niveles de calidad, equidad y eficacia, y dejando atrás ciertos patrones de relación prevalecientes con el Estado. La distinción que realizaba entre el Estado benevolente (que financiaba las instituciones aun en periodos de alta inflación), y lo consideraba válido solo cuando la educación superior alcanzaba a una franja menor de estudiantes, y el Estado policial (que disciplina a las universidades sujetándolas a estrecha vigilancia), parece tener aun vigencia. Se estaba frente a sistemas de educación superior más complejos, masivos y diversificados que se desarrollaban en un cuadro de restricciones y eso ponía en crisis los modelos anteriores. Su agenda de los 90 planteaba abandonar los modelos benevolentes o interventores y entrar en la fase del Estado-evaluativo (con metas pactadas del Estado con las universidades, las Universidades debían volverse más emprendedoras, introducir incentivos selectivos, elevar la calidad del rendimiento y el rendimiento de la educación superior, desarrollar mayor capacidad de acreditación de las universidades, monitoreo a distancia de los sistemas de educación superior, y tener en cuenta exigencias del mercado de demandas estudiantes, de oferta de puestos de trabajo, etc.). El debate sobre cómo diseñar el futuro de la educación superior estaba abierto.

En 1995 Boaventura de Sousa Santos publicó en portugués *Pela Mão de Alice: o social e o político na 'pós-modernidade* y en 1998 la edición en español: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. El libro reunía un conjunto de ensayos escritos entre 1989 y 1994. En la introducción, sostenía que su reflexión estaba centrada en la transición entre paradigmas epistemológicos, en pleno auge del debate modernidad-posmodernidad, y sociales. En uno de esos ensayos, titulado “De la idea de universidad a la universidad de las ideas”, discutía la misión eterna de la universidad de Jaspers, vinculada a la búsqueda de la verdad a través de la investigación, a ser un centro de cultura y de enseñanza de aptitudes profesionales, todo bajo la concepción de la unidad del conocimiento.

En su análisis del presente, postulaba que “la explosión de las funciones fue, finalmente, la correlación de la explosión de la universidad, del aumento dramático de la población estudiantil y del cuerpo docente, de la proliferación de las universidades, de la expansión de la enseñanza y de la investigación universitaria sobre nuevas áreas de saber” (De Sousa Santos, 1998, p. 227). En cada una de las funciones clásicas de la universidad, registraba contradicciones que habían llevado a la universidad a centrarse en la gestión de tensiones en un contexto de creciente recesión económica, planteo que había anticipado Portantiero. El Estado, luego de la caída del socialismo, se había convertido en comprador de servicios de sectores privados, provocando recortes de los presupuestos universitarios en un proceso de desaceleración de la producción industrial. Era para entonces un sistema universitario masificado y con una fuerte diferenciación interna.

Las transformaciones económicas colocaron en primer plano la relevancia del problema de la relación entre educación y trabajo. El autor reflexionaba sobre las fronteras de la universidad con el mundo del trabajo y las empresas, que pondría en cuestión la formación profesional ofrecida por la universidad. También la relación con la comunidad, auscultando la extensión y la responsabilidad social de la universidad. Mientras, según el autor, la Universidad europea se encontraba más aislada de la cuestión social, en América Latina se producía la combinación de la tradición elitista con el compromiso social (por ej., en el caso de Brasilia). Por otra parte, en el interior de la universidad, situaba el auge del discurso productivista y de la evaluación del desempeño docente, de impronta cuantitativa, y la apertura del debate sobre medios alternativos de financiación de la educación superior.

Hacia finales de la década del noventa, Pablo González Casanova publica *La universidad necesaria en el siglo XXI*. El libro, cuya primera edición es del año 2001, retoma el título del de Ribeiro cuando el nue-

vo siglo se asomaba con conflictos y problemas de todo tipo. La larga huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México de los años 1999-2000 fue el telón de fondo. Los problemas que describió primero Portantiero para América Latina y luego De Sousa Santos para Europa eran una realidad dramática.

Frente a la ofensiva neoliberal en México, signada por la privatización de empresas y recursos naturales, González Casanova consideraba que el avance de los procesos de privatización universitaria y del complejo militar-industrial-corporativo llevaría a la convergencia entre estudiantes, trabajadores intelectuales y otros trabajadores. Es decir, se borrarían las fronteras que los habían colocado durante cierto tiempo en posiciones diferentes, tal como señalaba Portantiero. Ubicaba el estallido del conflicto de la UNAM en el marco de esa globalización neoliberal que conducía a una desnacionalización: “Ese predominio de la empresa sobre el Estado-nación corresponde al mismo tiempo a una combinación del Estado-nación con la empresa” (González Casanova, 2013, p. 19). “Los empresarios globales son locales, los empresarios locales son globales: unos y otros se integran mediante estructuras y pactos de dominación y dependencia” (p. 20).

Frente a semejante erosión de las fronteras entre Estado y empresa, la universidad nacional no podía dejar de resultar impactada y “localizada” por la inscripción en territorios sociales heterogéneos y con poblaciones estudiantiles afectadas por el desempleo estructural en aumento, sujeto a flexibilización, desregulación y a la exclusión de graduados universitarios. A su vez, fue “globalizada” por la introducción de nuevas lógicas mercantiles y programas de acreditación y evaluación. González Casanova caracterizaba el mercado global de la educación superior como una realidad y un proyecto en marcha en el que Estados Unidos era el principal exportador de educación en el mercado internacional.

Las políticas neoliberales en educación presentaban rasgos similares en distintos países antes como ahora: reducción del gasto educativo, de las demandas de educación por la necesidad de trabajo y de la oferta de empleo destinado a fines sociales; aumento del número de marginados y excluidos y empobrecimiento de los sectores medios; disminución de la responsabilidad educativa del Gobierno nacional y traspaso a Gobiernos federales o municipales. Las escuelas y universidades públicas se deterioraban y, bajo el argumento de la falta de mercado para los egresados universitarios, se planteaba achicar “el monstruoso tamaño de las universidades de masas” (p. 37), consideradas por un informe de la *Internacional Council* como “demasiado autónomas”. Tal como señalaba González Casanova, “el nuevo orden mundial se asemeja a un *apartheid* universitario” (p. 50).

Pero si los parecidos globales y continentales de la educación superior en la época del neoliberalismo son enormes, en algunas de sus características son distintos de un país a otros. Los problemas de México permiten destacar semejanzas y diferencias que solo se advierten en un análisis concreto (p. 34).

Sin duda, la mirada de González Casanova coincidía con la lectura que académicos/as argentinos realizaron en esos años en lo que respecta a la transformación de la relación educación-trabajo. También en cuanto a las críticas a la universidad por el desajuste con las demandas del mercado y el énfasis en el vínculo entre conocimiento y acción bajo el telón de fondo de la multiplicación del número de estudiantes. Frente a esto, postulaba ampliar las fronteras del saber, a contrapelo de la mayor localización y territorialización de las instituciones: “Universalizar los conocimientos de la revolución informática y los de la revolución democrática” (p. 58).

En el año 2001, Francisco Naishtat, Susana Villavicencio y Ana María García Raggio publicaron el libro *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*, que reúne un conjunto de ensayos críticos sobre la situación de la universidad. Postulaban la existencia de una crisis por el predominio de un “modelo sistémico de impronta funcionalista” que soslayaba el conflicto cultural implícito y diluía los imaginarios constituyentes a partir del cambio de parámetros interpretativos del proceso educativo, en sentido amplio, por la desresponsabilización del Estado en el bienestar general (Naishtat et al., 2001). La alusión a lo sistémico permite ponderar esa expansión de fronteras, que disolvía las particularidades históricas y culturales.

Con otra expresión, se aludía a la “macdonacionalización de los estudios universitarios” (Dotti, 2001), es decir, a su manufactura por lógicas homogeneizantes de mercado. En su texto, Aronson ponía el foco en la reforma de la educación superior en la Argentina, en debate entonces, y en particular en la propuesta de diversificación de los estudios para tener en cuenta requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva. Señalaba que no solo se estaba configurando una nueva idea de graduado universitario, que debía tener la formación apropiada para insertarse en el mundo del trabajo, signado por cambios acelerados, con ciertas habilidades y competencias, sino que se producía un cambio en el estatuto del conocimiento. Dejaba de ser un insumo producido externamente para hallarse incorporado en los actores y ligado al saber-hacer, un conocimiento-destreza del que se valoraría su utilidad. Por otra parte, y tomando el modelo Reich, identificaba ciertas categorías ocupacionales: los servicios rutinarios de producción, los servicios personales y los servicios analítico-simbó-

licos. La emergencia en el debate universitario de la figura del analista simbólico se ligaría con la fusión de los planos de producción, la utilización y la creciente valorización de la arista práctica del conocimiento (Aronson, 2001).

La propuesta de la autora, ante la crisis de la universidad, no era adaptarse a las necesidades del mercado como demanda excluyente y primordial, sino “la posibilidad concreta de conectarse con la sociedad en general de un modo tal de responder a sus exigencias, las cuales exceden con mucho las del mercado laboral o las de la productividad” (p. 144). En el mismo sentido, otros autores señalaron el desacople de la universidad del mundo del trabajo (Portantiero, 2001), así como la complejización de las estructuras universitarias (Krotsch, 2001) y precisaban un diagnóstico crítico de los desafíos en curso. Paradójicamente, en la Argentina, la insistencia en la vinculación entre universidad y mercado se daba en una coyuntura de crisis del modelo económico, de crecimiento del desempleo y de aumento de la conflictividad social y política que tuvo, entre otros ámbitos, a la universidad. La pretensión de construir una universidad de excelencia se producía en un contexto de desfinanciamiento.

El largo conflicto de la UNAM, analizado por González Casanova en su libro, no fue aislado, también sucedió en otros países como la Argentina. En el caso de México, irrumpió por el aumento de costos de las colegiaturas: las autoridades no dimensionaron la respuesta estudiantil: se ocuparon campus y escuelas durante 297 días. La introducción de fuerzas policiales, que tomaron la Ciudad Universitaria y apresaron a gran cantidad de estudiantes que habían resistido luego de la aprobación del plebiscito, provocó la finalización de la huelga. Hubo dificultades para el diálogo entre autoridades y estudiantes, a pesar de las concesiones; la huelga fue para los estudiantes “un teatro político” aprendido de generaciones anteriores en el que tuvieron incidencia los medios electrónicos, la contemporaneidad con el movimiento zapatista y la evidencia de la caída de la inversión federal en educación superior.

En la Argentina, la década de los noventa fue también escenario de manifestaciones universitarias. Desde las marchas contra la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995 hasta las que buscaron frenar la reducción de la inversión universitaria en 1998 y que provocaron la caída del entonces ministro de Economía. La crisis de los años 2001/2002 contó con un gran activismo estudiantil y fue cuna de una nueva dirigencia política juvenil (Carli, 2012). Se produjo una convergencia con las luchas del movimiento piquetero y un rechazo a las recetas de los organismos de crédito internacionales.

La “nueva universidad”, como la definiría González Casanova, estaba conformada por “variadísimas universidades”, afectadas por la revolución tecnocientífica, la crisis de la socialdemocracia, del nacionalismo revolucionario, del comunismo y el auge y crisis del neoliberalismo. Formaban parte del capitalismo académico, caracterizado por la conversión de las universidades en empresas lucrativas y de sus actividades en mercancías, así como por la búsqueda de fondos privados. De allí el crecimiento de las *universidades corporativas*, tendientes a la modernización y a la relación con el mercado de trabajo. Frente a ellas, defendía una *universidad alternativa*, que requería la democratización de las agrupaciones estudiantiles, la organización de asociaciones conjuntas de profesores y estudiantes, el reconocimiento del derecho universal a la educación superior y su inclusión como prioridad nacional.

En un sentido convergente, Krotsch (2002) afirmaba:

Hoy, la universidad latinoamericana ya diversificada, heterogénea, pretende ser inducida desde arriba a conformarse sobre la base de la competencia, en una suerte de mercado que no es dinamizado desde las potencialidades asociativas de la sociedad civil, sino desde un Estado que trata de descargar funciones de responsabilidad para recuperar como control: descentralización y evaluación constituyen más que una búsqueda sustantiva de mejoramiento, un medio para reconstruir la legitimidad perdida como producto de las críticas realizadas al Estado desde el neoliberalismo (p. 40).

Se preguntaba en particular sobre los efectos de las reformas en la emergencia (o no) de colectivos estudiantiles y por los vínculos entre la nueva cultura juvenil, la cultura urbana popular y la cultura institucional en crisis.

Aquella universidad nacional que debía resistir a la colonización cultural, alineada geopolíticamente a América Latina y al Tercer mundo, era ahora una parte más de sistemas de educación superior con fuerte diferenciación interna, reubicados en la escena global, con Gobiernos que llevaban adelante políticas y reformas neoliberales, como sucedió en México y la Argentina, entre otros. De allí la tensión entre los conflictos de la vida institucional en contextos de ajuste. Esa universidad localizada, con la infraestructura deteriorada por la insuficiencia presupuestaria, como en el caso de las más grandes, era atravesada por programas globales. Mientras tanto, la juventud universitaria, en instituciones en las que crecía en forma exponencial la matrícula —como la UNAM o la UBA (acceso irrestricto), con gran

heterogeneidad social (sectores medios y populares) y una población estudiantil que experimentaba procesos de movilidad social descendente—, se sumaba en luchas contra las recetas de los organismos internacionales y se vinculaba con los nuevos movimientos sociales en un momento de crisis de los partidos políticos.

Las fronteras de la universidad se tornaron cada vez más porosas, no solo por la apertura al mercado, en el marco del llamado “capitalismo global”, sino desde el punto de vista inverso. Las identidades estudiantiles y docentes se conmocionaron y la circulación y el desplazamiento por diversos espacios atravesados por la crisis social fue notable: del aula al trabajo, del estudio a la intervención en el espacio público, de la universidad a las calles. La crisis de 2001/2002 fue detonante de nuevas experiencias fronterizas de descenso social por aumento de la pobreza y de migraciones al exterior de trabajadores/as calificados/as, profesionales y jóvenes. Si el informe citado por González Casanova planteaba volver a las pequeñas universidades mexicanas del pasado, ligadas a la burguesía urbana, la realidad mostraba que la universidad de élites había quedado atrás y se estaba ante universidades de masas que, si bien plasmaban los sueños de los setenta en cuanto al acceso, se encontraban asfixiadas por nuevas problemáticas en un contexto de mayores desigualdades sociales.

Zulma Palermo (2002) desarrollaría una reflexividad sobre las universidades periféricas, discutiendo una lectura homogeneizante de la universidad a partir de los “patrones de globalización” extendidos hacia todo el planeta. Su tarea académica era en una universidad en las fronteras como es la de la provincia de Salta, Argentina, que limita con Chile, Bolivia y Paraguay. Desde las perspectivas decoloniales, que se expandirían de manera notable en los años siguientes, realizaría un trabajo localizado analizando el impacto de un modelo de conocimiento de impronta cuantitativa y ligado a lo productivo en detrimento de las áreas arcaicas y utópicas de las ciencias sociales. Cuestionaba el avance del discurso posmoderno en el sector académico y la desconexión con las situaciones sociales, como era la presencia del movimiento piquetero y su convergencia con sectores estudiantiles. Reclamaba la necesidad de comprender “las características ‘fronterizas’ de su población estudiantil” (p. 168) y valorar sus formas de interacción y saberes. Abriría así una serie de preguntas de orden epistemológico que tendría particular relevancia en la etapa siguiente respecto del tipo de saberes que debían legitimarse en unidades académicas fronterizas:

Habría que preguntarse si la universidad puede optar por la construcción de un tipo de articulación hacia adentro y hacia

afuera que le permita fortalecerse ante los ataques externos, lo que implica un desplazamiento de sus viejas fronteras. Al mismo tiempo, si es capaz de optar por el predominio de su relación con el saber sobre otras actividades, y cuáles deben ser esos saberes para que sean liberadores ante la caída de la utopía del saber único y del absolutismo de la ciencia. Si es capaz de replantearse autónomamente, y, desde allí, posibilitar una gestión de saberes múltiples, “heteróclitos”, plurales (p. 171).

LA REDEMOCRATIZACIÓN DE LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE LA INSCRIPCIÓN TERRITORIAL Y LA INTERNACIONALIZACIÓN

En las primeras décadas del siglo **xxi**, se produjo la resignificación de la universidad pública nacional, inscrita en un sistema de educación superior en franca expansión y atravesada por formatos globales que estandarizaron las actividades de docencia e investigación a partir de la instalación de lógicas de evaluación, acreditación académica y rendición de cuentas. Se dio en el marco de políticas de distintos Gobiernos en América Latina que repusieron el papel rector del Estado, pugnaron por la soberanía económica y llevaron adelante programas de distribución de la riqueza e inclusión social. En esa nueva agenda, las políticas de educación superior buscaron desplazar las fronteras sociales de la universidad, ampliando sus alcances a nuevas poblaciones y territorios para garantizar el derecho a la educación superior; no solo en cuanto al acceso, sino también al acompañamiento en las instituciones. Por otra parte, se fortaleció el sector ciencia y técnica en el que se puso en primer plano el debate sobre el conocimiento como bien público y motor del desarrollo, al mismo tiempo que se revisaron las fronteras entre conocimiento experto y social y se legitimaron diverso tipo de saberes y su circulación y usos más allá de los muros institucionales.

Un primer ensayo que puede leerse como bisagra entre una etapa y otra es el publicado por Adriana Puiggrós, luego de su breve paso por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación en la última etapa del Gobierno de Fernando de la Rúa, entre marzo y diciembre de 2001. En *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, editado por Galerna en el año 2003, se preguntaba por la relación entre educación, economía, desarrollo científico y política.

La tesis central planteaba que en la Argentina la cultura no se había volcado sobre el sistema productivo, diversificándolo, y que no había construido formas políticas democráticas para la convivencia social. A lo largo del libro, se evidenciaba una mirada de la historia reciente,

en la que la crisis del año 2001 había hecho evidente el fracaso de la política y visible el escenario económico real de la Argentina posmenemista, y esa mirada se vinculaba con un balance retrospectivo del papel desempeñado por el sistema educativo durante el siglo xx. “Síntoma y producto de esa crisis fue la asombrosa infertilidad de los saberes adquiridos por los argentinos para diseñar alternativas políticas que abrieran nuevas opciones económico-sociales” (Puiggrós, 2003, p. 23).

El divorcio entre educación y producción y entre educación y democracia encontraba una expresión que lo sintetizaba: faltaron en la historia argentina “lugares para los saberes adquiridos”. Esa falta de lugares se atribuía al peso histórico del modelo mitrista-sarmientino y del discurso normalista, que habían escindido la expansión de la educación de la preocupación por las posiciones económicas de los sujetos sociales en el marco de una idea de Argentina autosuficiente a partir de la hegemonía del modelo agroexportador.

Uno de los problemas más graves de nuestra sociedad ha sido la dificultad para la asociación, para sostenernos ligados, para cuidar los vínculos, cuestión directamente desarrollada con el mantenimiento de los pactos, el cumplimiento de los acuerdos, el respeto por la función normativa en la proyección generacional de la sociedad. Al respecto pueden extenderse al terreno educativo algunas de las conclusiones que sacó la Comisión Asesora del Plan Nacional de Ciencia y Técnica 2002, como la falta de vinculación entre los actores de la producción de conocimientos científicos y tecnológicos entre sí, con las instituciones públicas, con el sector productivo y la educación formal y no formal, que fue señalada como uno de los problemas estructurales de mayor importancia (p. 41).

En el deterioro de “los vínculos entre los actores de la producción y de la transmisión intergeneracional de saberes” (p. 44), responsabilizaba además a intelectuales y científicos. Así como cuestionaba posturas educativas autonomistas que criticaban a las escuelas y al papel del Estado, también lo hacía con posturas científicas que no lograban distinguir entre planificación de la investigación científica y tecnológica y planificación de la política científica y tecnológica; eximía en este sentido a Rolando García, quien alentaba la participación de las universidades en las políticas nacionales. La autora ponía el foco en la relación entre educación y trabajo al analizar la historia de la Facultad de Filosofía y Letras, identificando allí las tensiones existentes en distintos momentos históricos entre formación académica y formación profesional. Situaba a su vez como problema la escasa demanda de aportes culturales en el sistema productivo.

Marilena Chaui, en un texto publicado en 2003, titulado “La universidad pública sobre una nueva perspectiva”, revisaría el vínculo entre universidad y Estado, planteando que no podría ser tomada como “una relación de exterioridad, pues el carácter democrático y republicano de la universidad está determinado por la presencia de la práctica republicana y democrática en el Estado”. Cuestionaba el pasaje de la idea de la universidad como institución social a la de “organización prestadora de servicio”; rechazaba la visión organizacional de la universidad y el uso intensivo y competitivo de conocimientos como parte de la tesis de la sociedad del conocimiento. Una nueva perspectiva de la universidad implicaba que el Estado considerara la educación como una inversión social y política, como un derecho y no como un privilegio ni un servicio y tomara en serio la idea de formación y la democratización.

Tanto Chaui como Puiggrós estaban realizando un balance crítico de la década de los noventa y del discurso de los organismos internacionales sobre la Universidad cuando en Brasil y en la Argentina asumían nuevos Gobiernos progresistas. Chaui plantearía para Brasil una serie de puntos para una transformación necesaria entre los que incluía el posicionamiento contra la exclusión social y deshacer la confusión entre democratización y masificación, comprometiendo a la universidad a un cambio en la enseñanza básica y secundaria públicas. En la Argentina, se construirían los “lugares para los saberes adquiridos” que reclamaba Puiggrós en la formulación y puesta en marcha de políticas públicas o en áreas del modelo productivo. Si bien persistiría el modelo agroexportador a partir de la extensión del cultivo de la soja, la recuperación y despliegue industrial, el desarrollo de áreas estratégicas, así como en forma más general la incorporación/aplicación de conocimiento entendida como valor agregado, el papel activo del Estado provocó una mayor interlocución con las universidades públicas, que desbordaron sus límites institucionales para implicarse de diversas maneras en el desarrollo económico, cultural y social.

La pérdida de sentido de la universidad pública y su desfinanciamiento había sido un tópico recurrente analizado por distintos intelectuales. Cabe recordar la caracterización de De Sousa Santos (2005) en un ensayo de gran divulgación, titulado *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. En él, caracterizaba a la universidad pública como signada por la descapitalización, la transnacionalización del mercado de educación superior y el pasaje del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario. Se había abierto en algunos países de la región un nuevo ciclo en el que las instituciones ocuparían un

rol relevante en el marco de la estrecha relación con el Estado: el desafío que tenían por delante era recuperar “la capacidad nacional para negociar de manera calificada la inserción en los contextos de transnacionalización” (p. 82).

Sin embargo, otros autores disientían y consideraban que era necesario construir un nuevo paradigma amarrado a una sociedad global que prestara atención a la desaparición de los monopolios de las universidades como modalidades dominantes del saber. Para Claudio Rama, en el libro *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina* (2006), las universidades nacionales eran las últimas fábricas nacionales que habían quedado encerradas en las fronteras de los Estados Naciones, siendo en sus orígenes internacionales. Identificaba las nuevas modalidades de educación sin fronteras, como las megauniversidades que brindarían “el servicio transfronterizo de educación superior a escala mundial” (p.205), potenciadas por las nuevas tecnologías y la creciente movilidad de docentes, estudiantes e insumos pedagógicos, anticipando fenómenos que reconoceríamos como efecto del impacto de la pandemia. Señalaba la declinación de la función homogeneizadora de la universidad y la expansión de la diversidad (institucional, epistemológica, etc.) de los sistemas de educación superior. La crisis del concepto tradicional de universidad se acompañaba, para el autor, con el nuevo concepto de aprendizaje como movilidad y apropiación práctica de saberes.

Responder a la pregunta de cuál será realmente el camino de reforma en curso en la región, estará entonces acotado y determinado por el rumbo de acción en la sociedad global contemporánea, y sin duda no tendrá una respuesta única, sino que las que surjan estarán asociadas a los propios paradigmas ideológicos de quienes formulen la pregunta. Habrá así infinitas respuestas, orientadas a la equidad social o a la calidad, a la nación o a lo global, al corporativismo o a la competencia, a la protección frente a la apertura, a la seguridad frente a la incertidumbre, a la especialización frente a la interdisciplinaridad, a la fragmentación de la diversidad frente a la homogeneización cultural, al tecnocratismo pragmático frente al humanismo intelectual, a la competitividad frente a la solidaridad o a la ciencia frente a una ética del conocimiento. (p220).

Las respuestas serían políticas. Si las propuestas económicas aperturistas ajustaron a las universidades durante la década del noventa bajo el argumento del equilibrio fiscal, las propuestas de desarrollo económico nacional post 2001 financiaron a las universidades porque valoraron sus saberes y graduados/as para potenciar el crecimiento de dis-

tintas áreas. Así como Puiggrós condensaba en aquel libro un análisis histórico de una década y dejaba abierto el umbral para otra, Rama ponía el foco en la escala global sin prestar atención a las asimetrías y De Sousa Santos situaba los desafíos nacionales de un nuevo ciclo, Eduardo Rinesi, en el libro *Filosofía (y) política de la Universidad*, publicado en 2015 por la Universidad Nacional de General Sarmiento, plasmaría las ideas universitarias de la nueva década transcurrida en Argentina luego de su actuación como docente y rector y de la participación en distintos espacios políticos.

En el libro, retomaría la pregunta clásica por el sentido de la universidad ante la presencia de jóvenes de sectores populares del conurbano, después de un ciclo de creación de nuevas universidades públicas. A partir de una relectura del conflicto de las facultades de Kant, analizaba la autonomía/heteronomía de la universidad para postular la necesidad de pensar el Estado, de mirar tanto adentro como afuera de la universidad. El Estado había dejado de ser una amenaza exterior y *adentro* de la universidad estaban en juego nuevos desafíos. Se requería la revisión de la noción de autonomía:

Se ha subrayado muchas veces [...] la etimología común de las palabras universidad y universalidad: la idea de que la Universidad tiene siempre una ambición de universalidad: me gustaría entender esta idea en el sentido de que forma parte del sentido y de la misión de la Universidad mirar siempre fuera de sus límites, de sus fronteras. La idea de autonomía universitaria no puede defenderse como el privilegio de una institución de permanecer cerrada dentro de sí misma, como si el exterior la amenazara, porque es solo en relación con ese “exterior” que encuentra su justificación y su sentido, y porque el objetivo de su autonomía solo puede pensarse en relación con él (Rinesi, 2015, p. 31-32).

Situaba la ampliación de la esfera de derechos e incorporaba en ese marco el derecho a la universidad para pensarlo no solo desde el punto de vista de la ampliación de oportunidades, sino de las obligaciones de las políticas públicas de garantizarlo. Es decir, no alcanzaba con no excluir, era necesario pasar de la teoría del déficit del estudiante a la formación con responsabilidad. El pasaje de la idea de libertad, de la transición democrática a la garantía del Estado, se articulaba a su vez con la lucha de los derechos humanos por la igualdad. Sería un hito la declaración final de la segunda Conferencia Regional de Educación Superior del Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO del año 2008, en la que la educación superior se definió como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

Hoy, en cambio, cuando el eje de nuestras preocupaciones se ha desplazado de esa obsesión casi excluyente por la libertad a la militancia por la ampliación y generalización de un importante conjunto de derechos, el Estado (un Estado democrático, desde ya, pero no mínimo ni ausente, sino fuerte y activo) se nos representa, más bien y con razón, como una condición y como un garante de esos derechos que queremos ver expandidos y universalizados (Rinesi, 2015, p. 46).

La universidad se revinculaba con el Estado por su condición de “primera consultora” y por los usos/transferencias del conocimiento universitario en las políticas públicas. Pero mientras en los noventa, tal como había cuestionado Chauí en el caso de Brasil, la autonomía universitaria se había reducido a la gestión de presupuestos y gastos y significaba más bien gerencia empresarial de la institución y captación de recursos de otras fuentes a partir de convenios con empresas privadas (Chauí, 1999), Rinesi consideraba que la universidad podía producir conocimientos instrumentales y útiles y colaborar con el Estado como representante del pueblo poniendo sus competencias a su servicio.

También se modificaba la relación entre universidad y esfera pública en cuanto a “su obligación de contribuir a mejorar los grandes debates colectivos, aportando a esos debates su voz y su conocimiento” (Rinesi, 2015, p. 130), cuestión que excedía la divulgación de la ciencia. Promovía formas de interacción entre la investigación universitaria, los medios masivos y sus audiencias, en la combinación virtuosa entre derecho a la comunicación y derecho a ser bien informado. Eso incluía polémicas sobre las políticas públicas (Carli, 2019).

El vínculo entre universidad y territorio asumiría una particular densidad, dando visibilidad a problemáticas locales. “La universidad ya no tiene que salir de sus muros [...] para encontrar” a unos sectores populares que, por suerte, hoy han atravesado esos muros nuevo tipo y grado de conocimiento recíproco entre las universidades y los sectores populares de los territorios donde esas universidades desarrollan su trabajo” (p. 101). Se producía una co-construcción (Rinesi, 2015, p. 109). Desde esta perspectiva, la frontera de la universidad se convertía en lugar de mezclas culturales y alteridad.

Si este ciclo estuvo signado por la democratización social de la universidad y el ingreso de lo que se denominó como “estudiantes de primera generación”, las identidades estudiantiles se desestabilizarían notablemente a partir de nuevas demandas y experiencias de mujeres y disidencias, y de estudiantes migrantes procedentes de países de América Latina y de pueblos originarios. En todos los casos, la sinergia entre las nuevas legislaciones, las políticas públicas y los movimientos de la sociedad civil impactó sobre la reconfiguración de la experiencia universitaria.

Las fronteras sexogenéricas se vieron alteradas. Las investigaciones han destacado el cambio producido a partir de la consideración del espacio universitario como atravesado no solo por desigualdades sociales, sino por violencias de género y el impacto de las demandas estudiantiles en la creación de protocolos (Blanco y Spataro, 2019), la nueva relación entre académicas feministas y universidad, la proliferación de líneas de investigación, la injerencia en la currícula y la interpelación para la transformación de la cultura androcéntrica universitaria (Vazquez Lava y Rugna, 2017). Las leyes de Matrimonio Igualitario (2010) e Identidad de Género (2012), la elaboración de una agenda pública feminista y, en 2015, la primera movilización del colectivo Ni una Menos permearon a las instituciones universitarias de manera contundente.

Por otra parte, la presencia de estudiantes de América Latina, a partir de la emigración por fenómenos socioeconómicos y de la educación superior, habilitada por la Ley de Migraciones argentina (25781/2004) que reconoce el derecho a la migración como esencial e inalienable de la persona, volvió a generar articulaciones sociales y culturales en la población estudiantil, sorteando las fronteras nacionales. Por último, aun cuando la LES no hace referencia a los derechos educativos de personas de pueblos originarios y afrodescendientes, las universidades produjeron iniciativas para promover el acceso y la permanencia de estudiantes de comunidades originarias y se desarrollaron ofertas de formación específicas (Artieda et al., 2017). Las demandas más recientes vinculadas con la accesibilidad a la universidad de personas con discapacidad (Misischia, 2018) pusieron en primer plano fronteras invisibilizadas.

En un plano más general, el crecimiento de la formación de posgrado (maestrías y doctorados) amplió la producción de conocimiento especializado (entre otras zonas, los estudios de género o los estudios sobre interculturalidad), propiciando una jerarquización de la docencia universitaria. Por otra parte, una sostenida política de becas doctorales y el aumento en forma contundente del número de ingresos a CONICET produjo el fortalecimiento de la investigación científica. En el caso de las ciencias sociales, Federico Schuster (2013) reflexionó en esos años sobre la producción de tesis de posgrado. Le preocupaba la especialización creciente y la pérdida de un conocimiento general, que había caracterizado a anteriores generaciones.

Necesitamos una política que pueda detectar, en aquellos jóvenes que se van doctorando, una potencialidad efectiva de no quedarse encerrados en el barrio en que hicieron su tesis. Si les preguntamos ¿y ese barrio?, ah, no, mi tesis es sobre este barrio, no cruzo

la calle. Necesitamos que, más allá de la tesis específica, puedan tener competencias y capacidades para pensar articulaciones, relaciones, conexiones y poder pensar, entonces, en una dimensión de este tipo. (p. 200).

La metáfora del barrio resulta sugerente para pensar los límites de la producción de conocimiento, casi como guetos de saberes especializados y la relevancia política de traspasar fronteras hacia otros campos de conocimiento y problemas.

En distintos países de América Latina, el triunfo de Gobiernos neoliberales, luego de un extenso ciclo de Gobiernos progresistas, supuso un retroceso en esas dinámicas expansivas de la educación superior. La denominada nueva derecha volvió a reponer la importancia de la libertad de mercado y el cuestionamiento a la intervención estatal. La agenda que comprendía aplicar el ajuste fiscal, debilitar el Estado y restringir los derechos sociales fue común en distintos países de América Latina. La demarcación de fronteras a los procesos de democratización universitaria se plasmó en los discursos presidenciales y de funcionarios y en diversas medidas. Se destacaron, en el caso argentino, el cuestionamiento a la gratuidad de la universidad pública y el intento de crear condiciones para que el país adhiriera a los tratados de libre comercio que incluyeran los servicios educativos. Respecto de lo primero, el fallo de un juez declaró inconstitucional la Legislación 27204, modificatoria de la LES aprobada a partir del proyecto presentado por la diputada Adriana Puiggrós en 2015, que afirmaba los principios de gratuidad e ingreso irrestricto (Filmus, 2017).

La campaña de desprestigio de las universidades públicas incluyó desde la denuncia, por parte del fiscal Guillermo Marijuan, a cincuenta y dos universidades por la utilización de fondos del Gobierno nacional hasta la descalificación de la gobernadora de la provincia de Buenos Aires por la creación de universidades bajo el argumento de la inevitabilidad de la salida de la pobreza. Fue uno de sus principales portavoces el ministro de Educación Bullrich cuyo discurso oficial combinó elementos de la agenda global, en particular la búsqueda de inserción en los negocios mundiales de la educación. También de la Iglesia, que indica la ausencia de prescindencia religiosa y el alineamiento con el catolicismo. En su discurso nacionalista, de concepción tradicionalista, fue emblemática la reivindicación de la República conservadora con la frase “Esta es la nueva Campaña del Desierto, pero sin espadas, con educación”, que pronunció al inaugurar un hospital en una de las sedes de la Universidad Nacional de Río Negro. Fue además significativa la elección del libro Soy Roca como una de sus obras de cabecera. Se produjo entonces el rechazo por parte del Go-

bierno neoliberal al desplazamiento de las fronteras sociales y democratizadoras de la educación superior, que se intentó retrotraer en sus aspectos materiales y simbólicos, fijando restricciones y reivindicando los antecedentes militares y oligárquicos del país.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA NACIONAL EN EL ECOSISTEMA EDUCATIVO VIRTUAL-DIGITAL: PANDEMIA Y BORRAMIENTO DE FRONTERAS INSTITUCIONALES

Los ensayos reunidos en el libro publicado por Eduardo Rinesi, titulado *Universidad y democracia*, en el año 2020, trazan una genealogía. Se publica luego del triunfo de un nuevo Gobierno en la Argentina y de la irrupción de la pandemia. Se retoman, por un lado, análisis sobre los avances realizados durante el largo ciclo de Gobiernos neopopulistas, en particular el proceso de ampliación, profundización y universalización de derechos, entre los cuales se encontraba el derecho a la educación y el derecho a la educación superior. Por otro, se pone el foco en los Gobiernos neoliberales, centrándose en el caso argentino, en la impugnación de la creación de universidades en el conurbano bonaerense y en el cuestionamiento de la inversión en educación superior como gasto regresivo.

Interesa retomar en especial su análisis de la relación entre universidad y territorio ya que la democratización de fronteras sociales cuestionada por el último Gobierno neoliberal, desde posicionamientos autoritarios y conservadores, no excluyó una revisión crítica del vínculo entre *adentro* y *afuera* de la universidad, de los “alambres de púas simbólicos y a veces también materiales” en la historia de la educación superior. También de la colaboración con el Estado y las políticas públicas a partir de visiones restrictivas de la autonomía. Al introducir la cuestión del territorio, situaba distintas escalas que requieren ser pensadas y problematizadas:

Lo enunciado hasta aquí termina de configurar la diversidad de dimensiones que presenta, en la vida de las universidades, la cuestión del territorio. Que se define, por lo que vamos viendo, en distintas escalas: la del territorio de los Estados nacionales, la del territorio, más acotado, de las jurisdicciones locales de las ciudades, los partidos o las provincias donde las universidades están emplazadas y la del territorio (o el no-territorio, en realidad) del mundo todo, del género humano en su conjunto: de la totalidad —de la universalidad— de los problemas, de las preocupaciones, de los saberes de los hombres y de los pueblos (Rinesi, 2020, pp. 161-162).

Si el ensayo de Rinesi pone el foco en la escala territorial conectada con otras escalas de observación, el de Martín Unzué, titulado *Profe-*

sores, científicos e intelectuales, y publicado también en 2020, revisa la historia institucional de una macrouniversidad como la UBA, auscultando procesos internos y externos. Su balance es crítico: plantea la persistencia de núcleos de derecha en lugares de relevancia a pesar de la distinta orientación política de los períodos analizados, la reproducción del profesionalismo, la desconexión de la enseñanza y la investigación del desarrollo y la transformación social. Su mirada apunta, en primer lugar, a las reglas del juego institucional:

La acumulación política se basa, ya no en un ideal, un proyecto, un horizonte, sino en una urdimbre de dones que el político profesional de la universidad, cada vez más devenido en gerente administrador, sabe ubicar y distribuir (p. 158).

Pero reconoce una lógica similar neoliberal en las identidades docentes y en la producción de conocimiento. La profesionalización del trabajo académico, con su componente de despolitización, se sumaría al interés institucional por los *rankings*, potenciando un modelo cada vez más homogeneizador que retrotrae al modelo sistémico de los noventa. Más que la democratización de las fronteras de la universidad, registraría un encierro.

En el siglo xxi, con nuevos cantos que, desde el proyecto cientifista de algunos organismos públicos, orientaron comportamientos universitarios que dieron lugar a las nuevas formas del trabajo académico; esto lo volvió “más profesional”, es decir, más burocrático, más rutinario, menos político en ciertos sentidos (p. 158).

Esa universidad pública inscripta en un sistema de educación superior con fuerte diferenciación interna, que incluía macrouniversidades de larga historia como nuevas universidades situadas en territorios alejados de la gran ciudad, atravesada por formatos y lógicas globales y las orientaciones disímiles de los últimos Gobiernos, fue marcada por las circunstancias de la pandemia. A partir del COVID-19, se conmovieron y desestabilizaron sus fronteras instituidas, emergiendo nuevos fenómenos y produciéndose una aceleración de ciertas tendencias en curso: la multiplicación del trabajo docente y el avance de la virtualidad en la educación superior, signado por las inequidades de acceso a internet para la población estudiantil.

Distintos intelectuales manifestaron rápidamente sus posiciones críticas frente a la irrupción del COVID-19 y sus escritos formaron parte del libro digital *Sopa de Wuhan* (publicado en 2020), muchas de ellas polémicas. En el caso de la Argentina, hubo algunas decla-

raciones negacionistas firmadas en forma individual o por grupos de intelectuales. En *La cruel pedagogía del virus*, De Sousa Santos cuestionaría este tipo de declaraciones: “Ha concluido el momento de los intelectuales de vanguardia. Los intelectuales deben aceptarse como intelectuales de retaguardia, deben estar atentos a las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos comunes y teorizar a partir de ellas” (pp. 40-41). En su ensayo, postuló que la pandemia no era ciega y tenía objetivos privilegiados, pero aun así creaba una conciencia de comunión planetaria, de alguna manera democrática; mostraba de forma cruel cómo el capitalismo neoliberal había incapacitado al Estado para responder a las emergencias y consideraba la desaceleración de la actividad económica y la instalación de métodos de represión y vigilancia particularmente estrictos. Anticipaba que volver a la “normalidad” no sería fácil para todos e identificaba los principales afectados por la pandemia (mujeres, trabajadores precarizados, vendedores ambulantes, personas sin hogar o que vivían en la calle, discapacitadas, ancianos).

En tiempos de pandemia global adquirieron visibilidad las heterogeneidades institucionales del sistema universitario nacional argentino y de las universidades públicas en particular. La combinación entre diferencias institucionales (de tamaño, cultural-organizacional, equipamiento, anclaje territorial, capacidades instaladas, entre otras) y demandas educativas y sociales inéditas tornaron clave el papel orientador de las políticas públicas, la convergencia ministerial y las redes de colaboración inter- e intrauniversitarias. Las decisiones tomadas ante el COVID- 19 en las universidades fueron producto de la articulación de acciones gubernamentales y de la colaboración de distintos organismos y de sindicatos universitarios. Nuevamente la intervención del Estado adquiría protagonismo.

Cabe destacar entonces que la situación de la pandemia puso en primer plano la inscripción de las universidades en un ecosistema virtual-digital. La dislocación espaciotemporal de la experiencia universitaria en el marco del confinamiento privado, que implicó la no asistencia a los edificios de las instituciones, pero sí la continuidad académica, obligó a pensar las instituciones en diversas escalas de observación, más allá de sus fronteras materiales (edificios) o, en todo caso, en nuevas materialidades y soportes.

En este sentido, las experiencias emergentes que se produjeron a partir de la suspensión de las clases presenciales pasaron por una primera etapa de incertidumbre y malestar ante el desconocimiento y la preparación diferencial de los planteles docentes para el uso de entornos virtuales y plataformas digitales. Luego, en una segunda etapa, dieron lugar a aprendizajes nuevos, con efectos inéditos en la

renovación de la enseñanza. Expertos en educación a distancia que participaron en junio de 2020 en un seminario de RUEDA¹, a pocos meses de iniciado el confinamiento, destacaron la misma había adquirido visibilidad y que se habían revalorizado sus atributos inclusivos, que era importante no instalar en forma permanente protocolos de emergencia y considerar que se estaba ante una transición. Entre los problemas sin resolver mencionaban la “ciudadanía universitaria” y la diferenciación de la educación a distancia del proceso de hibridación. Las fronteras institucionales de la universidad y se extendieron a los hábitats privados de docentes y estudiantes. El inédito funcionamiento online mostró obstáculos, pero también aprendizajes y fortalecimiento de capacidades docentes y administrativas. Nuevas dinámicas institucionales articularon la cultura docente, la cultura visual-digital y la sociabilidad interactiva.

Si en una primera etapa algunas publicaciones desarrollaron una serie de hipótesis sobre la pandemia y su impacto en educación (Grimson, 2020; Dussel et al., 2020), fueron los ensayos de especialistas universitarios en tecnologías los que adquirieron relevancia y perdurabilidad más allá del carácter disruptivo del acontecimiento (Novomisky, 2020; Maggio, 2021; entre otros).

La pandemia modificó las fronteras de la universidad, que se vieron sorteadas al asumir esta un papel destacado ante la crisis sanitaria y social: el voluntariado estudiantil, la producción de kits e insumos sanitarios, la investigación sobre vacunas, la intensificación del trabajo de laboratorios y hospitales universitarios. El entramado institucional en la Argentina entre universidades públicas y organismos científicos respondió adecuadamente a los desafíos de la pandemia. Mientras la intervención temprana de un grupo de intelectuales fue polémica por su incomprensión de lo que estaba en juego, la participación de científicos/as y especialistas en los medios en calidad de intelectuales públicos resultó clave para poner a disposición de audiencias más amplias saberes y recomendaciones que traspasaron los muros de los laboratorios o para realizar análisis de curvas de multiplicación del virus. Esto dio lugar a la circulación de estudios y a intervenciones en redes para reflexionar sobre las nuevas problemáticas sociales.

Las desigualdades vinculadas con la conectividad y el equipamiento tecnológico estudiantil, docente y administrativo estuvieron en primer plano ante la exigencia de continuidad académica. Las brechas digitales profundizaron las diferencias educativas preexistentes,

1 Red Universitaria de Educación a Distancia. Véase <https://www.cin.edu.ar/webinario-escenarios-en-nuestras-universidades-despues-del-aislamiento/>

y la desconexión y/o deserción en los primeros años fue uno de los fenómenos a explorar. Por otra parte, la virtualización provocó la multiplicación del trabajo docente y la extensión de la jornada laboral que, combinada con el crecimiento de las tareas domésticas y de cuidado, potenció el deterioro del bienestar personal y familiar y las inequidades de género. Otros dilemas se refieren a cómo el confinamiento propició, o no, procesos de desvinculación institucional y una menor movilización por los asuntos públicos de la educación superior.

La pandemia instaló un nuevo problema respecto de cómo garantizar el derecho a la educación superior frente a la brecha digital. Medidas como la declaración de internet y televisión paga como servicios esenciales, los planes de acceso a equipamiento informático para estudiantes y docentes o el establecimiento de tarifas sociales intentaron paliar dichas desigualdades. El derecho a la conectividad como derecho humano adquirió relevancia ante la circunstancia de la pandemia así como el cuestionamiento a la mercantilización corporativa de un servicio que pasó a ser básico y esencial; se ampliaron así los alcances del derecho a la educación superior y se crearon programas específicos como el de Acceso a la Conectividad para las instituciones. Se producía la extensión de la frontera de universidad al ámbito privado, donde se llevaban adelante los procesos formativos.

La situación sanitaria global incidió en la demanda de profesionales vinculados con la salud, la educación y el desarrollo social, desvalorizados por los Gobiernos neoliberales y que resultan siempre cruciales en coyunturas de crisis. La retracción económica producto de la pandemia profundizó el deterioro social de las familias —a pesar de medidas tomadas por el Gobierno—, provocó el aumento de la pobreza estudiantil y el retroceso del trabajo juvenil: cuestiones que tuvieron particular incidencia en las universidades y se incorporaron, de modo relativo, en el debate público y la agenda gubernamental. Se hizo evidente el peligro de desfinanciamiento de las universidades públicas y la flexibilización y precarización del trabajo universitario, así como una potencial nueva elitización de la universidad.

Finalmente, los edificios universitarios requirieron particular atención gubernamental ante la exigencia de condiciones de seguridad sanitaria, al producirse el retorno a clases presenciales en el escenario pospandemia. Sin duda, la experiencia universitaria se vio reconfigurada, no solo a partir de la hibridación de modalidades presenciales y virtuales, sino en torno a la formación general y especializada en un mundo que vivió de manera acelerada profundas mutaciones. Parte de las transformaciones del Estado, el mercado, la sociedad y las comunidades se plasmaron en los resultados del proyecto *Pisac Covid-19. La sociedad argentina en la pospandemia* (2023).

La tendencia a la desterritorialización de la oferta académica abrió en la pospandemia un interrogante sobre las demandas de los claustros universitarios, entre otras de las agrupaciones estudiantiles: si en algunos casos pidieron una mayor oferta virtual, en otros reclamaron la vuelta presencial a las aulas. Las medidas tomadas en la Argentina se orientaron a regular la combinación entre presencialidad y virtualidad. La baja de la matrícula universitaria fue un dato sintomático del impacto de la pandemia. También lo fue el avance de la internacionalización de la educación superior global que erosionó el alcance de las propuestas formativas locales y nacionales de nuestros sistemas universitarios públicos.

El escenario de la pospandemia mostraría el fortalecimiento del mercado global y la profundización de las desigualdades. El ensayo de Lucas Rubinich *Contra el homo resignatus*, publicado en 2022, abriría la pregunta por la coexistencia posible entre la cultura del capital financiero y el sistema democrático, sobre las derivas del Estado y las identidades nacionales, anticipando dilemas de total actualidad. Respecto de la producción de conocimiento, acusaría su fragmentación y el abandono de miradas universalistas como reordenamientos que restringen “la deliberación, el debate, la confrontación de ideas; dimensiones básicas de la politicidad” (p. 129). La hiperespecialización redundaría en una pérdida de vista de la totalidad, en cierto “abandono de lo universal, lo que resulta en la pérdida de productividad política” y la generación de afinidades (no intencionales) con la cultura dominante. Se potenciaría la figura del *homo resignatus* a partir de la acentuación de elementos pragmáticos, el desencanto y el sentimiento de inevitabilidad. Podríamos considerar entonces que la experiencia de confinamiento por el COVID generó otras formas de encierro académico ante las fuertes restricciones estructurales para producir o reinventar visiones del mundo y también de la universidad.

A MODO DE CIERRE

En este capítulo, nos propusimos explorar las transformaciones de las fronteras de la universidad desde una perspectiva histórica, poniendo el foco en el devenir de las instituciones, las identidades y los saberes.

El recorrido realizado desde los años setenta del siglo xx hasta la pandemia/pospandemia, a través de la recuperación de ensayos críticos de figuras intelectuales y expertos/as que pensaron la universidad, sus problemáticas y desafíos, permitió reconocer la inestabilidad de sus fronteras, vinculadas con el tipo de intervención del Estado, la relación con el mercado y la implicación de la sociedad, en el marco de proyectos político-ideológicos y económicos disímiles, permeadas por el impacto en las instituciones de las distintas revoluciones tecno-

lógicas. La disputa por la expansión/restricción de las fronteras de la universidad, en suma la expansión/restricción de su pulsión democratizadora ha sido constante. El despliegue de la globalización marcó un antes y un después respecto de la relación entre universidad, sistemas de educación superior y capitalismo académico.

En los años setenta, en el marco de proyectos políticos de corte revolucionario, se afirmaron las fronteras nacionales de las universidades, tanto desde el punto de vista material como simbólico, a la vez que fueron porosas hacia América Latina como unidad territorial y económico-cultural. Esas fronteras constituían un límite a la colonización imperialista norteamericana. Se buscaba abrirlas para democratizar el acceso de trabajadores/as, producir el contacto de la cultura académica con la cultura popular y propiciar la colaboración y contribuciones de docentes y estudiantes con el modelo de desarrollo soberano.

En los años noventa, en el marco del avance del proyecto político neoliberal y la expansión global, se abrieron las fronteras de las universidades al mercado de la educación superior; asimismo se restringió y cuestionó el papel del Estado y de la universidad respecto de las demandas del mercado de trabajo. Se limitó el financiamiento, bajo el argumento del equilibrio fiscal, en un contexto de expansión matricular y se desarrolló la profesionalización académica con nuevos sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas de formatos internacionales que parecían borrar las particularidades locales/nacionales del conocimiento universitario y de las instituciones.

A partir de la primera década del siglo *xxi*, en el marco de Gobiernos progresistas en América Latina que movilizaron programas de desarrollo económico y fortalecimiento del Estado, se generó una nueva democratización de las fronteras sociales de la universidad, llevando adelante procesos de inclusión estudiantil y creando universidades en territorios no urbanos, en zonas más pobres, lo cual potenció la relación con las comunidades y las organizaciones sociales. Al mismo tiempo, se produjo una nueva vinculación de las instituciones con el Estado, la colaboración en programas y políticas públicas y la implicación de docentes e investigadores/as en debates de la esfera pública.

El cierre de este ciclo de democratización de fronteras de las universidades aconteció a partir de la asunción de Gobiernos con posiciones neoconservadoras que buscaron frenar el proceso expansivo y de inclusión social, impugnando a las instituciones universitarias, la inversión en ellas, sus títulos y referentes intelectuales y legitimando los saberes del mercado y el emprendedurismo.

La irrupción de la pandemia provocó una nueva erosión de las fronteras de la universidad. Se conmovieron y desestabilizaron sus

límites, produciéndose una aceleración de ciertas tendencias en curso: el avance de la virtualidad en la educación superior, signado por las inequidades de acceso a internet para la población estudiantil, y la multiplicación del trabajo docente, sumado a la creciente precarización de la vida social. Desde el punto de vista del conocimiento, la digitalización instauró nuevos modos de circulación. Así como la virtualización de la educación generó una ampliación de la asistencia estudiantil, al optimizarse el uso del tiempo en el contexto del confinamiento, el escenario pospandemia dio lugar a procesos y fenómenos contrastantes: descenso matricular y combinación híbrida de modalidades virtuales y presenciales.

Antes de la asunción de un nuevo Gobierno en la Argentina en diciembre de 2023, nos interrogábamos por el vínculo entre universidades, Estado, organizaciones y movimientos sociales frente a los desafíos de la universidad pospandemia. Considerábamos crucial promover el diálogo entre contribuciones académicas, profesionales y sociales, la movilidad del conocimiento académico hacia otros campos y la apertura de debates sobre modelos de desarrollo que enfrentarían una serie de tensiones entre procesos productivos y problemáticas ambientales.

Estamos ante un nuevo ciclo de restricción de fronteras o de nuevos trazados. Los discursos y medidas del actual Gobierno argentino, de orientación anarco-capitalista, defensor de la libertad de mercado y vocero de una ideología autoritaria de raíces conservadoras, han obturado aquellos planes, al ser su proyecto estratégico la destrucción del Estado, la descalificación de sus agentes y el rechazo de sus saberes y capacidades. Entre las principales medidas, se encuentran el desfinanciamiento de las universidades públicas y del sistema científico-tecnológico, la utilización del aparato represivo para perseguir la disidencia política, que siempre tuvo entre sus portavoces más activos al sector docente y estudiantil, y la impugnación de la colaboración de las universidades con las políticas públicas, los movimientos y las organizaciones sociales. Al mismo tiempo, la recesión planificada, la desindustrialización y la reducción o eliminación de los organismos culturales públicos restringen más que nunca el trabajo de graduados/as universitarios/as y la utilización de sus saberes para el desarrollo común.

La derecha global y local busca retrotraer fronteras apelando al imaginario del poder oligárquico y militar del siglo XIX, que llevó adelante el genocidio de los pueblos originarios. También prohibir el uso del lenguaje inclusivo; considerar a los estudiantes de otros países latinoamericanos como “extranjeros”; borrar el tema género de las políticas públicas y en sus intervenciones en los foros internacio-

nales; negar derechos humanos adquiridos, agravando la diversidad reconocida y legislada en los últimos años (social, sexogenérica, vinculada con la discapacidad); quitar recursos al sistema educativo público para ahogarlo, entre otras ofensivas. Se trata más que nunca de bregar por la democratización de las fronteras sociales de la universidad, afectadas, sin duda, por el aumento de la pobreza, el desempleo juvenil, la precarización y deterioro salarial docente en el marco de una crisis recesiva.

Resulta crucial promover indagaciones e implicaciones colectivas en distintos ámbitos (macro y micro, en el terreno político y legislativo, en la investigación, en el aula y en el espacio público) para revisar los ciclos cambiantes del país y de América Latina y las transiciones conflictivas de la educación superior, interrogar las visiones de las nuevas generaciones y abordar los desafíos político-académicos de este presente histórico.

BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, Juan Pablo (2019). Derechos humanos y educación superior. En Rosario Badano (comp.), *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Paraná: UADER.
- Aronson, Perla (2001). El saber y las destrezas. Perfil de los graduados universitarios. En Francisco Naishtat, Ana María García Raggio y Susana Villavicencio (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Artieda, Teresa; Rosso, Laura; Luján, Adriana y Zamora, Lecko (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y a la interculturalidad. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Blanco, Rafael y Spataro, Carolina (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas* (51), 173-189. https://editorial.uccentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2841
- Brunner, José Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Calandra, Benedetta y Franco, Marina (2012). *La guerra fría cultural en América Latina. Desafíos y límites para una nueva mirada de las relaciones interamericanas*. Buenos Aires: Biblos.

- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Carli, Sandra (2017). Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas. En Daniel Filmus (Comp.), *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.
- Carli, Sandra. (2019). Las fronteras de la universidad pública, la circulación de saberes académicos y la intervención intelectual. Una incursión en la producción periodística de la socióloga rural Norma Giarracca. *Eccos. Revista Científica*, 49, 1-19. <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13349>
- Carli, Sandra (2021). Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia. En Alma Rosa Pérez Trujillo (Coord.), *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento*. México: Editorial Balam.
- Carli, Sandra (2023a). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales, y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: Prometeo.
- Carli, Sandra (2023b). Universidad, cultura nacional y revolución cultural. En Rodolfo Puiggrós (2023). *La universidad del pueblo*. Buenos Aires: SAIHE Edita.
- Carli, Sandra y Aveiro, Martín (2015). A propósito de Darcy Ribeiro: conexiones e intercambios de ideas y experiencias universitarias con intelectuales argentinos. En Helena Pimenta Rocha y María Angela Borges Salvadori, *Entre Brasil e Argentina. Miradas da História da Educação*. Brasil: Colección Edvecere-CAPES/ SECYT.
- Chauí, Marilena (1999). La universidad instrumental. *Revista Colombiana de Educación* (38-39). <https://doi.org/10.17227/01203916.5429>.
- Chauí, Marilena (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação* (24). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- De Sousa Santos, Boaventura (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho, Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes. Título original: *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, primera edición 1995.

- De Sousa Santos, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bs. As.: Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Del Valle, Damián, Perrota, Daniela y Suasnabar, Claudio (2021). La universidad argentina pre y pospandemia: un balance de las políticas recientes y los desafíos de la reforma ante un nuevo escenario. *Estudios críticos del desarrollo*. Vol. 21, N.º 20, p. 31-105. <https://estudiosdeldesarrollo.mx/estudioscriticosdeldesarrollo/wp-content/uploads/2022/04/ECD20-1.pdf>
- Dotti, Jorge (2001). Filosofía política y universidad. En Francisco Naishat, Ana María García Raggio y Susana Villavicencio, *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Friedemann, Sergio (2023). *La universidad del pueblo* de Rodolfo Puiggrós. En Rodolfo Puiggrós, *La universidad del pueblo*. Buenos Aires: SAIHE edita.
- González, Horacio (2021). Elogio del ensayo. En *La palabra encarnada. Ensayo, política y nación. Textos reunidos de Horacio González (1985-2019)*. Buenos Aires: Clacso.
- González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era.
- Krotsch, Pedro (2001). La dilución de las nociones de misión e idea de la universidad moderna: el papel de las demandas o finalidades asignadas. En Francisco Naishat, Ana María García Raggio y Susana Villavicencio, *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Krotsch, Pedro (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muertos los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones (12) 1*, pp. 19-49.
- Mezzadra, Sandro y Neilson, Brett (2016). *La frontera como método o la multiplicación del trabajo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Mischia, Bibiana (2018). La relación universidad-discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. XV, N.º 15, pp. 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3432>
- Mattoni, Silvio (2003). *Las formas del ensayo en la Argentina de los años 50*. Córdoba: Editorial Universitas.

- Naishtat, Francisco, García Raggio, Ana María y Villavicencio, Susana (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Palermo, Zulma (2002). Políticas de mercado/políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia. En Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Anadina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala.
- Portantiero, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo Veintiuno.
- Portantiero, Juan Carlos (2001). El sentido de la universidad pública. En Francisco Naishtat, Ana María García Raggio y Susana Villavicencio, *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Bs. As.: Galerna.
- Puiggrós, Rodolfo (2023). *La universidad del pueblo*. Buenos Aires: SAIHE Edita.
- Rama, Claudio (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ribeiro, Darcy (1971). *La universidad latinoamericana*. Chile: Editorial Universitaria.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC-CONADU.
- Rinesi, Eduardo (2020). *Universidad y democracia*. Bs. As.: CLACSO.
- Roig, Arturo (1998). Un proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966-1973). En *La universidad hacia la democracia*. Mendoza: EDIUNC.
- Rubinich, Lucas (2022). *Contra el homo resignatus*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Said, Edward (1983). *The World, the Text and the Critic*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schuster, Federico (2013). Intervención en Mesa V Políticas de Investigación en Ciencias Sociales. En *Ciencias sociales y política en Argentina*. Santa Fe: Ediciones UNL.

- Unzué, Martín (2020). *Profesores, científicos e intelectuales: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a su bicentenario*. Buenos Aires: IIGG-CLACSO.
- Vázquez Laba, Vanesa Paula y Rugna, Cecilia María. Acción colectiva en torno a la agenda feminista sobre violencia de género en las Universidades Nacionales argentinas. *Sapiens Research; Boletín Científico Sapiens Research*, 7, 1, 8-2017, pp. 13-21.
- Weinberg, Liliana (2009). *Pensar el ensayo*. México: Siglo Veintiuno.

Sergio Friedemann

CAPÍTULO 2

LA TRAYECTORIA POLÍTICO-ACADÉMICA DE ROLANDO GARCÍA LUEGO DE LOS BASTONES LARGOS: DEMARCACIÓN DE FRONTERAS Y CONSTRUCCIÓN DE MEMORIAS¹

¿Qué hay entre la Universidad y la política? ¿Una relación intrínseca? ¿Una imbricación inevitable? ¿Una interferencia indeseada? ¿O acaso una frontera?

Supongamos que una frontera: ¿quién la dibujó? ¿Se demarcó de una vez y para siempre? ¿O se redibuja continuamente? ¿Cómo afectan los trabajos de la memoria a la delimitación de fronteras?

Este capítulo reconstruye aspectos poco conocidos de la trayectoria de Rolando García (1919-2012): su intervención político-profesional al calor de la radicalización política de los años sesenta y setenta del siglo xx y su integración al movimiento peronista. A través de fuentes escritas y orales, se observan las intervenciones de García en la revista *Ciencia Nueva*, su participación al frente del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista (en adelante, CT), su actuación durante la apertura institucional de 1973 y el acercamiento a la organización Montoneros durante el exilio. A partir de un trabajo de archivo con fuentes novedosas, se comparten ciertos hallazgos respecto de sus primeros encuentros con Perón.

1 Una versión previa de este trabajo fue publicada en Friedemann, 2024. Aquí se amplían las referencias vinculadas a los “trabajos de la memoria” (Jelin, 2002) en torno a García y se incorpora una apuesta teórica por la noción de frontera.

La investigación busca a su vez aportar elementos para la problematización de categorías recurrentes en los estudios sobre cultura y política en los años sesenta y setenta: politización, partidización, peronización y radicalización. La hipótesis es que la noción de frontera resulta fructífera para dar cuenta de pasajes e hibridaciones entre identidades, ámbitos y tipos de prácticas que invitan a revisar esas categorías tal como suelen ser utilizadas por la literatura académica. Además, si es cierto que las fronteras se redibujan a lo largo del tiempo, intentaremos recuperar algunos aportes de los estudios sobre memoria para una mayor comprensión respecto de cómo los propios actores —García, por caso— reevaluaron *a posteriori* su inserción en el peronismo y la relación entre Universidad y política.

LOS TRABAJOS DE FRONTERIZACIÓN Y LOS TRABAJOS DE LA MEMORIA

La noción de frontera dejó de ser un simple concepto para dar lugar a un campo problemático interdisciplinar, con sus grupos de estudio, publicaciones y eventos académicos (Benedetti, 2020). El protagonismo allí lo sigue teniendo la investigación referida a los límites entre espacios geográficos, aunque también habilita a otras demarcaciones que son las que cobran interés. En este capítulo, como en todo el libro, intentamos apropiarnos de la noción de frontera para pensar cuestiones ligadas a lo universitario; son sus aportes teóricos los que habilitan ese tipo de reflexiones.

Sabemos que toda frontera se constituye como espacio que separa y une, habilita cruces y diálogos, así como conflictos y alteridades. Las fronteras son instituidas históricamente, son políticas (Balibar, 2005). En tanto artificios, están atravesadas por relaciones de poder (Benedetti, 2020) e implican un doble proceso de identificación y exclusión. Por eso, toda frontera es resultado de un “proceso de frontierización” (Grimson, 2011).

En los estudios sobre la universidad pública en la Argentina, el concepto de frontera es utilizado por Sandra Carli (2020) para caracterizar las instituciones universitarias como espacios de circulación, tránsito, pasaje, intercambio de sujetos, saberes, objetos, lenguajes y experiencias antes que como ámbitos cerrados en sí mismos. Especial atención despierta, para observar esos pasajes, cómo circulan los saberes académicos en otros ámbitos a través de la figura del intelectual, lo cual muestra la porosidad de la frontera Universidad-espacio público (Carli, 2019).

Siguiendo a Michèle Lamont y Virág Molnár (2002), las fronteras simbólicas son distinciones conceptuales a través de las que individuos y grupos se enfrentan o acuerdan en torno a definiciones que ge-

neran exclusiones y sentimientos de pertenencia. Las autoras recuperan el concepto de *boundary-work* [trabajo de frontera] propuesto por Thomas Gieryn (1983) para identificar procedimientos discursivos llevados adelante por los miembros de una comunidad científica para diferenciarse de actividades intelectuales consideradas por ella como no científicas. Según este autor, se trata de operaciones ideológicas con diversos propósitos, entre los cuales se encuentra el de defender su autonomía respecto de la interferencia política.

A efectos de observar el objeto de este capítulo, es posible apropiarnos de la noción de trabajo de frontera para dar cuenta ya no de aquella demarcación entre lo científico y lo no científico, sino de, por un lado, lo cultural, intelectual, académico y científico y, por el otro, la política, lo partidario, lo radical. Si toda frontera está sujeta a un régimen de historicidad —toda frontera es una construcción política—, el concepto resulta útil porque permite visibilizar que las demarcaciones realizadas por los propios actores implican un esfuerzo, un trabajo discursivo o simbólico para construir límites y alteridades. En el caso que nos ocupa, podemos analizar cómo, en situaciones históricas específicas, los integrantes de una comunidad realizan operaciones ideológicas para distinguir esferas o “campos”.

Llamemos “trabajo de fronterización” a esos esfuerzos por crear o transformar límites entre ámbitos o tipos de prácticas. Por consiguiente, aquella literatura canónica sobre historia reciente que recurre a conceptos como politización, radicalización y partidización para afirmar la subordinación o invasión de un campo sobre otro puede ser ubicada en esa coordenada: la de la demarcación de fronteras que de ninguna manera son absolutas ni independientes de la propia experiencia de quienes las enuncian. Los límites son dibujados, borrados y modificados desde posicionamientos político-ideológicos particulares. En todo caso, es un problema de investigación el comprender el dinamismo de esas permeabilidades, sus cambios en el tiempo, antes que señalar un punto en el que se situaría el límite absoluto o la pura frontera, tal como plantean ciertas posiciones normativistas: “Las fronteras temblorosas, amalgamadas, intercaladas y en movimiento parpadean en contornos resbaladizos que se desvirtúan cuando se las convierte en delimitaciones absolutas” (Camblong, 2014, p. 8).

MEMORIAS SELECTIVAS Y USOS DEL PASADO

Si los trabajos de fronterización se realizan para representar el pasado, puede ser útil abordarlos como “trabajos de la memoria” (Jelin, 2002). En efecto, el campo de estudios sobre memoria resulta fecundo para dar cuenta de posibles memorias enfrentadas, así como de los

silencios y evasiones respecto de una época traumática para sus protagonistas (Claudia Feld, 2016; Jelin, 2002; Pollak, 1989).

La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA se convirtió en un “lugar de la memoria” (Nora, 1989) de Rolando García cuando se colocó allí una placa recordatoria, después de su muerte, con un breve texto biográfico que fue revisado por su viuda, Emilia Ferreiro. De su trayectoria, se destacan los hitos referidos a la “época de oro”. Sobre el período que nos ocupa, se menciona poco: “Regresó al país a principios de la década de 1970, pero debió emigrar nuevamente en 1974, luego de sufrir amenazas. En 1980 se instaló en México” (Aliaga, s. f.).² Las motivaciones del regreso en 1972 no se indican (perspectivas de participación y transformación institucional durante un gobierno peronista), pero sí las del nuevo exilio: amenazas en 1974.

García tiene sus “guardianes del recuerdo” (Valensi, 1998), pero en contadas ocasiones se refieren ellos a su encuentro con Perón y a la conformación del Consejo Tecnológico del peronismo. Tampoco es conocida su silenciosa pero profunda participación en los nombramientos de autoridades universitarias en 1973³ y su propuesta de conformación de un ministerio de Ciencia y Tecnología. Poco recordada es su gestión en el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires cuando su gobernador fue Oscar Bidegain y menos se habla de su relación con la organización Montoneros. En otros términos, ha resultado más aceptable —considerando las configuraciones hegemónicas por la memoria de la posdictadura— destacar su protagonismo en una era dorada interrumpida por un golpe de Estado que en los oscuros años setenta, cargados de violencia. Es probable que esto se deba, en parte, a lo que Alejandra Oberti y Roberto Pittaluga (2006) denominaron una “estrategia democrática”: una operación narrativa respecto del pasado reciente que, a partir de los años ochenta, lo abordó a través del prisma binomial autoritarismo/democracia, relegando el pasado setentista al lugar de lo violento, cuando no de lo irracional. Son de considerar los motivos políticos de ese anacronismo tanto como la dificultad propia de narrar la participación en situaciones que derivaron en eventos traumáticos (Jelin, 2002; Pollak, 1989). Aun así podemos preguntarnos, ya cumplidas cuatro décadas de democracia en Argen-

2 Tampoco hay ninguna referencia a la participación de García en espacios peronistas en la reseña de cinco páginas escrita por Ferreiro en un libro-homenaje realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (González, 2019). No aceptó brindar testimonio para esta investigación, lo cual abre múltiples preguntas relacionadas con la selectividad de la memoria, los silencios y usos del pasado como las que comenzamos a abordar en este capítulo. Falleció en 2023.

3 Sobre ello tuve la oportunidad de extenderme en Friedemann, 2021.

тина, en qué medida la historiografía del pasado reciente no logra cristalizar una ruptura generacional, quedando muchas veces atrapada bajo el paradigma “violentológico” (Acha, 2012).

EL OTRO ROLANDO GARCÍA

En este trabajo evitamos detenernos en la trayectoria más conocida y recordada de García. Pero sinteticemos rápidamente: se trata de uno de los principales protagonistas de la llamada “época de oro” de la Universidad de Buenos Aires (UBA), un claro referente de lo que se conoce como el movimiento reformista. Fue decano de Ciencias Exactas y Naturales entre 1957 y 1966, y en la misma época vicepresidente del Conicet y vicerrector de la UBA. En 1966, víctima de la intervención conocida como Noche de los Bastones Largos, fue quien promovió las renunciaciones masivas de profesores. Se exilió en Ginebra, Suiza, ciudad en la que comenzó a trabajar, junto a su pareja Emilia Ferreiro, con Jean Piaget en el Instituto de Epistemología Genética. Desde los años ochenta se radicó en México, donde también se destacó como investigador. Allí falleció en 2012 a los noventa y tres años (Buchbinder, 2005; Raúl Carnota y Braslavsky, 2022; Cereijido, 2000; Díaz de Guíjarro et al., 2015).

La llamada “modernización universitaria”, hoy se sabe, se limitó a ciertos grupos reducidos de algunas facultades de la UBA y, en menor medida, de otras universidades (Buchbinder, 2005; Unzué, 2020). Desde 1955, tras el golpe de Estado al Gobierno de Juan D. Perón, se expulsó a los profesores peronistas y se prohibió, por decreto, que se presentaran a concursos docentes.⁴ En 1966 finalizó esa etapa que los mismos protagonistas comenzaron a denominar, años más tarde, “época de oro” de la Universidad argentina.

En los últimos años comenzó a producirse una renovación historiográfica que ha tendido a problematizar los alcances de esa modernización (Carnota y Braslavsky, 2022; Comastri, 2015, 2017; Faierman, 2018; Adriana Feld, 2015; Unzué, 2020). Raúl Carnota y Silvia Braslavsky muestran que las renunciaciones masivas de profesores en 1966 constituyeron un plan de “migración ordenada” a América Latina, promovida por García y financiada en parte por la Fundación Ford antes que una clásica fuga de cerebros. Además, frente a la consagración de la idea de una frontera absoluta instalada a partir de 1966, que habría interrumpido la “modernización” previa, trabajos como los de Carnota y Braslavsky, o el más sistemático de Adriana Feld,

4 Artículo 32 del Decreto N.º 6403, 23/12/1955 (B. O. 3/1/1956). Este decreto/ley tuvo vigencia hasta 1967, cuando la dictadura que conducía el Gral. Onganía sancionó la Ley Orgánica de Universidades N.º 17245 (B. O. 25/04/1967).

observan elementos de continuidad en múltiples iniciativas científicas realizadas durante la dictadura, algunas de ellas financiadas por el mismo Estado. Así fue como algunas víctimas de los Bastones Largos —o quienes habían emigrado antes para hacer sus posgrados— pudieron insertarse en instituciones e iniciativas científicas privadas y también públicas, como la Comisión Nacional de Estudios Geoheliográficos creada en 1968: allí se iban a incorporar varios de los futuros integrantes del CT.

Otra demarcación absoluta que puede ser desnaturalizada es la de las “rupturas totales” sucedidas en la Universidad de Buenos Aires ante la alternancia de intervenciones dictatoriales y constitucionales (Unzué, 2023). Respecto del golpe de 1966, el desalojo violento por parte de la policía sucedió solo en cuatro facultades (Carli, 2022). Y en el caso de la Facultad de Derecho, existieron “cuadros académicos” que promovieron la intervención e incluso pasaron a formar parte del Gobierno de facto (Unzué, 2020).

En un sentido similar, Hernán Comastri (2015) y Florencia Faierman (2018) han advertido respecto de las continuidades entre las políticas científicas del primer peronismo y las impulsadas por el grupo de Rolando García durante la llamada época de oro. Las posiciones de García, enfrentadas a las de Bernardo Houssay, lo acercarían más al dirigismo estatal del peronismo que a la idea de una absoluta autonomía y libertad académica sostenida por algunos exponentes del reformismo universitario (Comastri, 2017). En todo caso, la frontera reformismo/peronismo fue mucho más porosa de lo que suele observarse en las reconstrucciones historiográficas o rememoraciones.

De lo que se ha ocupado menos la literatura especializada es de indagar en la vinculación de García con el peronismo y, en particular, en sus visitas a Perón entre 1968 y 1972. Son los testimonios de sus antiguos compañeros de la “universidad reformista” los que más han dejado huellas sobre esos encuentros. Las fuentes orales, como veremos más adelante, tienden a repetir la versión de que es Perón quien lo llama a García, pero existe documentación que no ha sido considerada y que brinda información novedosa. Lo que sí resulta reiterado en las memorias —cuando se la menciona— es que la “peronización” de García desconcertó a propios y ajenos.

Desde la investigación académica, los procesos que explican ciertos pasajes o cruces de fronteras propios de los años sesenta y setenta —como podría ser el cruce de García del reformismo al peronismo— han sido conceptualizados de diversos modos: radicalización política, politización, peronización y partidización de la vida universitaria. Según Claudia Gilman (2012), la politización derivó en diversas figuras: la del intelectual comprometido podía ceder paso a la del militante o

el revolucionario. En ocasiones, la tan difundida distinción entre el intelectual comprometido y el orgánico (Terán, 1991) ha sido asociada con la diferencia respectiva entre el proceso de politización y el de partidización (Prego, 2006). Desde esta mirada, la politización que dio lugar al intelectual comprometido fue un proceso positivo, o al menos tolerable, pero la partidización que expresaría el intelectual orgánico habría llevado a la invasión o subordinación del campo cultural por el político (Sarlo, 1985; Terán, 1991)⁵.

Desde la historia de la ciencia, Adriana Feld (2015) identifica experiencias como *Ciencia Nueva*, o los aportes de Oscar Varsavsky, como expresiones argentinas de la radicalización de la ciencia sucedida a escala planetaria, lo cual le permite distinguirlas de otras perspectivas que evalúa como más moderadas (Jorge Sábato, Amílcar Herrera, entre otros). La autora ubica ambas vertientes ideológicas como significados diversos de un mismo proceso de politización, pero solo en las perspectivas radicales se daría una “integración de la ciencia y la tecnología en la política” (pp. 233-234). Aunque Feld no hace un planteo de tipo normativo, según otras variantes historiográficas la extrema radicalización política habría derivado en una total irracionalidad de las prácticas (Vezzetti, 2009).

A pesar de ciertos matices en la bibliografía citada, que en algunos casos pueden llegar a diferencias notorias, sostenemos que, a partir de los años ochenta, se ha cristalizado una mirada hegemónica que trazó un límite más o menos impermeable entre Universidad y política, que se vuelve más infranqueable si a esta última se la adjetiva de partidaria. Esto ha llevado a que múltiples iniciativas científicas y profesionales, políticas públicas y reformas curriculares propuestas por la izquierda del peronismo a comienzos de los setenta no hayan sido objetos de estudio consolidados hasta hace poco tiempo. Politizadas, pero sobre todo partidizadas y radicalizadas, no habría nada específico para analizar en ellas, sino solo una subsunción en el campo de lo político que, se afirma de modo normativo, no debería afectarlas. Sin embargo, investigaciones de largo alcance que dieron lugar a libros y tesis de posgrado en los últimos años muestran que la afinidad partidaria o la participación en experiencias institucionales en contextos de violencia política no anulan la posibilidad de analizar proyectos académicos, científicos y profesionales específicos que circularon en la época, algunos de los cuales se comenzaron a implementar con el regreso del peronismo al Gobierno en 1973 (Dip, 2017;

5 Una problematización de los usos del concepto bourdiano de campo en estos autores se encuentra en Acha, 2012.

Faierman, 2018; Friedemann, 2021b; Ghilini, 2022; Meschiany, 2023; Tocho, 2020). Fueron los propios actores quienes evaluaron que sus proyectos tecnológicos, científicos y profesionales no estaban desligados de un posicionamiento político particular, lo cual no resta *a priori* relevancia, profesionalismo o científicidad a sus puntos de vista y propuestas específicas.⁶

Esta perspectiva no niega que la politización o la radicalización política hayan sucedido, es decir, que en los años sesenta y setenta la politicidad de las prácticas fuera algo más afirmado que en el pasado y los discursos e ideas fueran menos moderados.⁷ Tampoco que en ocasiones las urgencias de la política hayan podido alterar iniciativas científico-tecnológicas o de pedagogía universitaria. En todo caso, es posible observar los corrimientos de fronteras que se dieron en aquellos años; procesos político-ideológicos que no dejaron de afectar a las llamadas “ciencias duras”, por lo que resulta un acierto el nombrar a los reformistas de Exactas como “científicos-intelectuales” (más o menos “comprometidos”, “politizados”, “radicalizados”, etc.) y a la revista *Ciencia Nueva* como una publicación científica, pero también político-cultural (Faierman, 2018).⁸ Allí pudieron expresarse tanto las posiciones radicales como las moderadas, al decir de Adriana Feld (2015).

En la misma época, Oscar Varsavsky presentaba su libro *Ciencia, política y científicismo*, publicado en 1969 y reeditado cinco veces en cinco años (Díaz de Guijarro et al., 2015). Según Marcelino Cerejido (2000), “en su momento no hubo laboratorio de la Argentina que no discutiera las ideas de Varsavsky” (p. 257). Con aportes variados, como los de un marxismo heterodoxo y sobre todo las teorías de la dependencia, el matemático sistematizó allí una mirada acerca del científicismo, concepto que había sido utilizado contra el grupo de Rolando García mientras estaba al frente de la facultad. Se trataba de un punto de vista crítico de los modos de realizar ciencia en cuanto

6 Un repaso parcial sobre los usos de los conceptos de politización y radicalización, aunque enfocado en el campo de la “nueva izquierda”, se encuentra en Mora González Canosa y Mauricio Chama (2021). Hay allí una perspectiva muy similar a la que aquí se sugiere en cuanto a la posibilidad de problematizar que la creciente politicidad y radicalidad de las acciones y discursos derive necesariamente en una pérdida de especificidad del campo cultural.

7 Nos distanciamos de la mirada que restringe la radicalización política a experiencias sucedidas únicamente en el campo de las izquierdas o que utilizan el concepto como sinónimo de izquierdización. Sobre la radicalización política para la derecha, puede consultarse, por ejemplo, el trabajo de Juan Luis Carnagui (2020).

8 La revista, dirigida por Ricardo Ferraro, publicó veintinueve números entre 1970 y 1974.

estuviera desapegada de la “realidad nacional”: “la ciencia actual no crea toda clase de instrumentos, sino sólo aquellos que el sistema estimula a crear” (Varsavsky, 1969, p. 16). Varsavsky y García tuvieron diferencias y discusiones abiertas.⁹ No obstante, ambos se situaron en una misma coordenada ideológica que puso en el centro de la preocupación el aporte de la ciencia a la salida de la dependencia que se anunciaba como apremiante. En plena Guerra Fría, se debe considerar que desde el norte global se proponía hacía años todo lo contrario: una despolitización de la actividad científica (Reisch, 2009).

En el marco de esos debates y reflexiones, *Ciencia Nueva* organizó y reprodujo una mesa redonda en 1971, llamada “¿Qué posibilidades tiene el desarrollo científico en la Argentina de hoy?”. Uno de los expositores principales fue Rolando García:

La ciencia es hoy un poder demasiado grande, un factor demasiado decisivo en la sociedad para que alguien se permita el lujo de ser investigador puro sin responsabilidad social. La ciencia sin responsabilidad social [...] la hemos definido más de una vez como juego intelectual, como arena de un torneo de pedantería con togas académicas, como pasatiempo de élite y como símbolo insolente de diferencias de clase, esa ciencia tampoco nos interesa (García, 1971, p. 8).

Como se ve, el discurso de García incluyó elementos antielitistas y clasistas para afirmar la “responsabilidad social” de la ciencia. En la intervención, planteó que la Argentina era un “país sometido a una doble dependencia”, la externa, por el imperialismo, y la interna, por una minoría privilegiada. Postuló que en una situación tal el desarrollo científico era imposible. Orientó sus críticas al concepto de desarrollo y sostuvo su preferencia por el de política científica nacional. El objetivo no era la ciencia en sí misma, sino “un cambio social profundo”. Estas declaraciones situaban a García en un posicionamiento afín a los antiimperialismos tercermundistas de la época y a las teorías de la dependencia, ubicando al desarrollismo en el lugar del otro, territorio transfronterizo. La llamada radicalización política —en este caso desde la izquierda— junto con la politización de los intelectuales, bajo la figura del compromiso, no fue un proceso sucedido únicamente al

9 Sobre las similitudes y tensiones entre las miradas de Varsavsky y García durante el período, se puede consultar un texto de Gastón Becerra y José Antonio Castorina (2016), así como el ya citado de Adriana Feld (2015). Un trabajo que acentúa sus posiciones divergentes es el de Silvia Rivera (2004).

interior del peronismo. Pero hacia allí sí se dirigió Rolando García. ¿Cruzó la frontera de manera espontánea?

LA PERONIZACIÓN DE GARCÍA

Vayamos a 1968. Fue el año de la creación de la CGT de los Argentinos (CGTA), que resultó un espacio privilegiado para diversas articulaciones. Expresión del “sindicalismo combativo”, supo integrar peronistas y no peronistas, pero también movimiento obrero con profesionales, intelectuales y estudiantes universitarios (Caruso, 2021). Con la colaboración de Rodolfo Walsh (Dawyd, 2008), la central sindical lanzó su periódico con el “Programa del 1.º de mayo”, en el cual se hacía un llamado a los sectores medios a sumarse a la lucha de las clases trabajadoras. También ese año el peronismo vio surgir las Fuerzas Armadas Peronistas con la instalación fallida de un foco guerrillero en Taco Ralo, Tucumán, y comenzó a identificarse una “Tendencia Revolucionaria Peronista” alrededor de la figura de Bernardo Albarte, luego de ejercer como delegado de Perón en la Argentina (Codesido, 2022). Mientras tanto, en el marco del Concilio Vaticano II, el cristianismo revolucionario adquiriría un nuevo impulso tras la encíclica *Populorum Progressio* del papa Pablo VI. La violencia política, condenada por la Iglesia, ahora quedaba habilitada “en caso de tiranía evidente y prolongada”. En mayo de 1968 fue la primera reunión del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, creado el año anterior. Y estalló el movimiento global con epicentro en París.

Solo dos años nos separan del Rolando García que resistió a los bastonazos en nombre de la “modernización universitaria” del período 1955-1966. Ahora, algunos sectores del reformismo universitario (los menos antiperonistas) y otros del peronismo (sus expresiones de izquierda menos antirreformistas) comenzarían un diálogo que culminaría en una convergencia parcial hacia 1973. El acercamiento de García a Perón resultaría paradigmático en cuanto a las nuevas articulaciones sucedidas, sobre todo desde 1968, entre tradiciones político-intelectuales antes más alejadas.

Fue en 1968 que un dirigente del peronismo, Héctor Villalón¹⁰, le sugirió a Perón que recibiera a Rolando García.

10 Villalón fue uno de los fundadores del Movimiento Revolucionario Peronista (MRP) en 1963 y promotor de la vía insurreccional para lograr el regreso de Perón. Aunque fue desautorizado por el líder justicialista y expulsado años más tarde del MRP, la correspondencia lo muestra activo en el movimiento peronista al menos hasta 1973. Competidor de John William Cooke en su rol de intermediario del peronismo en Cuba, ha quedado en la memoria de varios militantes como un personaje oscuro. Devino empresario y fue acusado de traficar habanos provenientes de Cuba. Años más tarde, apareció involucrado, según noticias policiales, en el secuestro de un empresario.

Tengo la seguridad de que la entrevista servirá para que muchos conciudadanos nuestros, que actúan y luchan en la medida de sus posibilidades en los medios culturales de nuestra patria y en el extranjero, puedan saber la verdad de su pensamiento patriótico y su fuerte voluntad de todo hacer para que la suma de los esfuerzos, permitan redimir a nuestro pueblo del ultraje a que se ve expuesto por la acción de la oligarquía y los imperialismos [sic] (Villalón, 18/7/1968).¹¹

En la misma época, un documento anónimo titulado “Plan de activación y reorganización del movimiento peronista” [sic], que sabemos que fue escrito por Villalón (Friedemann, 2023), propone “actualizar la figura del líder” a través de una agenda de trabajo nacional e internacional con el objetivo de sumar apoyos al peronismo en una actitud frentista. En referencia a la intervención universitaria de 1966, se afirma que “lo mejor de la intelectualidad” tuvo que emigrar hacia el extranjero. Una vez más, se sugiere concertar una entrevista de Perón con “una de las figuras intelectuales mas importantes de Argentina en el exilio” [sic]. Pudiera ser, prosigue, Rolando García, “que ejerce una gran influencia sobre casi todos” (Anónimo, s.f.).

García cruzó una frontera al integrarse al justicialismo. Pero alguien lo llevó o lo acompañó. La iniciativa de Villalón dio resultado muy rápido: la primera reunión registrada de García con Perón data de 1968 (Basualdo, 1972). Otra visita más conocida fue la de 1972, cuando el líder lo ungió como presidente del CT, y no sabemos cuántas reuniones existieron entre una y otra. Lo cierto es que si una entrevista privada de Perón con García se consideraba útil para que el “verdadero” pensamiento del líder justicialista fuera conocido por la ciudadanía, fue porque el científico era visualizado como un potencial emisario de un mensaje. La intelectualidad a la que se refiere el documento es caracterizada como progresista, cristiana o de izquierda nacional; no hay barrera infranqueable entre reformismo y peronismo. Lo que se ha llamado en forma recurrente “peronización” fue también una apuesta política del peronismo para luchar contra la proscripción, ampliar sus bases de apoyo hacia otros sectores y eventualmente regresar al Gobierno. En tanto proyecto o tarea, ciertos actores podían evaluarse como claves para llevarla adelante. Ese fue el caso, sostenemos, de Rolando García. A su vez, él pudo haber visto en las transformaciones del peronismo y en el desarrollo de un sector de

11 En las referencias a los documentos se conserva la ortografía, con sus errores y subrayados del original.

izquierda la oportunidad de retornar al país y hacer un aporte al proceso revolucionario que se anunciaba.

En este punto, es posible introducir dos elementos respecto del acercamiento de García al peronismo. El primero es que no se trató de un involucramiento meramente individual, sino que tuvo importantes repercusiones en la red que lideraba el exdecano. Se fueron perfilando dos grupos: quienes con García hicieron su experiencia al interior del peronismo y quienes, alrededor de Manuel Sadosky, se distanciaron. Aunque no todos iban a consentir la peronización que mostró García, algunos antiguos compañeros se iban a plegar al CT. Poco tiempo después, iban a nutrir de especialistas distintas áreas de gobierno, especialmente en aquellos espacios donde la izquierda peronista tuvo protagonismo entre mayo de 1973 y mediados de 1974, destacándose las universidades nacionales y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (Antúñez, 2011; Friedemann, 2021b; Pozzoni, 2015; Tocho, 2020).

El segundo elemento nos permite decir algo más sobre el concepto de partidización, utilizado en la bibliografía académica para dar cuenta de una novedad introducida por el peronismo de los años sesenta: las identidades políticas universitarias se ligarían, cada vez más, a posiciones políticas partidarias (Barletta y Tortti, 2004; Prego, 2006).

Como veremos más adelante, Rolando García va a rememorar su acercamiento al peronismo de diversas maneras en los años ochenta en un contexto de despolitización y crítica de la partidización universitaria, muy diferente a lo sucedido en las décadas precedentes. En 1984 asume todavía —sin demasiada lejanía— esa participación setentista, a la par de una mirada muy crítica del Gobierno conformado por Raúl Alfonsín: protesta porque no lo convocan a trabajar en la Argentina, como sí lo hicieron con Manuel Sadosky, secretario de Ciencia y Técnica durante el Gobierno democrático. Lo va a narrar como un cruce de fronteras con consecuencias imprevistas: según García, no le perdonan su integración a “una corriente revolucionaria, de izquierda, o como quiera llamarse, dentro del peronismo”. Además, el Gobierno radical se equivoca al situar al peronismo como enemigo, en lugar de “la dictadura militar”, “la oligarquía” y “la patria financiera” (García, 1985). En 1988, en cambio, toma más distancia de su pasado al subrayar que nunca se afilió, que el compromiso político asumido con Perón no implicó una integración partidaria (García, 1988). Traza el límite entre compromiso político y partidización. Pero esa frontera se comienza a dibujar en los años ochenta, no antes. No está de más contrastar esos usos del pasado, que retomaremos al final de este capítulo, con afirmaciones vertidas en 1973. Entonces, la pertenencia al peronismo es asumida sin reservas ni rodeos.

LA INSERCIÓN DE ROLANDO GARCÍA EN LA IZQUIERDA PERONISTA DE LOS AÑOS SETENTA

LA COYUNTURA ELECTORAL

Ciencia Nueva fue caja de resonancia de la incorporación explícita de García al peronismo. La revista ya venía reuniendo ciertos contenidos y asumiendo posicionamientos que bien podrían ser evaluados como de una creciente politización y radicalización política (Faierman, 2018). Pero un punto de inflexión fue el número 18, de agosto de 1972, en el que decidió publicar el documento fundacional del Consejo Tecnológico del peronismo, el cual comenzaba a presidir García.

La revista continuó mostrando amplitud ideológica, ofreciendo notas de autores que nada tenían que ver con el peronismo, o que lo aborrecían, como Mario Bunge. A su vez, mientras se ingresaba en la coyuntura electoral de 1973 y las notas de inclinación peronista crecían, se definió incorporar también información y documentos de grupos político-técnicos de otros colores políticos.

El nacimiento del CT del Movimiento Nacional Justicialista fue fechado el 14 de julio de 1972. El texto articulaba elementos de la tradición de izquierdas con la identidad peronista. La “Doctrina Justicialista” se traducía en el propósito de construir el “Socialismo Nacional”, que se definía por “la supresión de todo sistema basado en la explotación del hombre trabajador por minorías privilegiadas” y por la extirpación de “las raíces del sistema capitalista”. Según el grupo liderado por García, la ciencia y la tecnología eran “*recursos* que el país debe movilizar para ponerlos a disposición del pueblo argentino a fin de modificar sus condiciones de vida”, lo cual se insertaba en la “lucha por la liberación nacional [...] encaminada a cortar las relaciones de dependencia”. Se anunciaba la puesta en marcha de mecanismos para la identificación de problemas a solucionar y la conformación de “grupos interdisciplinarios que se aboquen al estudio de su solución”¹² (Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista, 1972, pp. 26-27).

En el número 20, Mario Bunge utilizó el espacio de lectores para mostrar su disconformidad con la publicación del texto fundacio-

12 El resultado de ese trabajo será la publicación de diez números bajo el título “Bases para un programa peronista de acción de gobierno”: 1. Industria; 2. Salud; 3. Energía, transporte y comunicaciones; 4. Vivienda; 5. Economía; 6. Inversiones extranjeras.; 7. Política laboral y de seguridad social/Acción regional; 8. Política sanitaria popular; 9. Política internacional: integración latinoamericana; 10. Argentina y América. Luego de asumido el Gobierno de Cámpora, con el nombre “Gobierno Peronista”, el Consejo Tecnológico continuaría publicando boletines con propuestas y análisis sectoriales.

nal del CT. Bajo el título “Peronismo y ciencia”, tradujo “Socialismo Nacional” como *Nationalsozialismus*, descargó contra las políticas universitarias y científicas del primer peronismo, concluyó que el peronismo nada tendría que aportar en materia científica al regresar al Gobierno y presagió una nueva “fuga de cerebros”. Pero el centro de la crítica tenía que ver con una mirada instrumental respecto de la ciencia y el conocimiento que observaba en su adversario (Bunge, 1972, p. 60). La libertad académica, bandera del reformismo, aparecía como excluyente de la planificación peronista: Bunge levantaba la pura frontera o el límite absoluto.

En el número 22, Rolando García le respondió punto por punto, no sin antes descargar con ironía que, para entender la política argentina, Bunge la traducía primero al alemán. Lo calificó como un “gorila en estado puro”, “una especie en vías de extinción”. Respecto de la acusación de dirigismo de la actividad, García afirmó que la libre iniciativa científica era un mito ya desterrado: “La investigación está menos dirigida por la libre inspiración que por la distribución de recursos financieros”. Y frente a la caracterización que hizo Bunge del peronismo, respondió con el siguiente fragmento:

Quienes estamos en el Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista pensamos que el peronismo produjo una revolución social que abrió la única posibilidad que se haya dado en el país de un movimiento masivo netamente antiimperialista, antioligárquico y antiliberal. El peronismo inicia un proceso cuya culminación está bien clara, *por lo menos* para la juventud peronista, para los obreros comprometidos en la lucha y para el Líder del Movimiento: instaurar en el país una sociedad socialista con definidas características propias, nacionales o, si se prefiere, argentinas (García, 1973, p. 59).¹³

Destacamos la expresión *por lo menos*, porque allí asumía, en forma algo solapada, que el significado de lo que el peronismo era —y debía ser— estaba a su interior en disputa, aunque ningún contendiente dudara en ubicar a Perón en su propio bando. La conflictividad intraperonista era un hecho innegable, y Rolando García se mostraba a la par de la “juventud peronista” y el llamado sindicalismo combativo, con la mira puesta en la construcción de una sociedad socialista “con características propias”.

13 El destacado es nuestro.

Un documento del CT, titulado “Bases doctrinarias para los trabajadores técnicos y de planificación” y destinado a quienes se encargarían de “la elaboración de un programa de gobierno”, dejaba en claro que el contenido de ese programa debía surgir “de la inspiración de la doctrina justicialista” y con vistas a la construcción del “socialismo nacional”. Todo ello en función de lograr el “fin supremo del Movimiento”: “la felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación”. A su vez, sostenía que la doctrina peronista, ni dogmática ni sectaria, requería una actualización permanente. El liderazgo de Perón en dicho proceso se afirmaba en reiteradas oportunidades, junto con el objetivo de construir una “sociedad socialista” desde una “perspectiva revolucionaria” (Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista, s.f.). Como puede apreciarse, ya sea desde la intervención individual de García en la respuesta a Bunge o desde la manifestación colectiva del CT por él presidida, la participación en el peronismo era clara y la frontera que interpondría a finales de los ochenta —entre el compromiso y la afiliación partidaria— no había sido aún dibujada. La crítica a la partidización puede interpretarse como un trabajo de frontierización realizado —en este caso por García— en algún momento de la década del ochenta tras el retorno a la democracia.

En marzo de 1973, Rolando García propuso la creación de un ministerio de Ciencia y Tecnología. El CT, formalmente incorporado a la estructura justicialista, manifestó que la nueva cartera estaría destinada a romper con la situación de dependencia tecnológica que a su vez era resultado de una política científica nacional desvinculada de la estructura productiva. Organismos como el Conicet pasarían a integrarse al ministerio, cuya ubicación en el gabinete nacional resultaría estratégica para evitar que “los esfuerzos en investigación o recursos financieros [estuvieran] orientados a satisfacer requerimientos [...] originados por centros de investigación con sede en las grandes potencias”. Según observaba en esa misma nota el diario *La Opinión*, “para imponer la propuesta también será necesario remontar las instancias internas del movimiento peronista”. Al CT lo ubicaba junto a los “sectores radicalizados de la juventud peronista”, y su hegemonía iba a depender de la “disputa interna en el justicialismo” (“Rolando García propone...”, 24/3/1973, p. 15).

En el mes de abril, las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y Montoneros —que estaban en proceso de unificación— elevaron a Perón un listado con propuestas y ternas para cubrir el organigrama estatal, donde sobresalían figuras ligadas al CT de Rolando García, al Comando Tecnológico de Julián Licastro, a los Equipos Político-Técnicos de la Juventud Peronista, a redes profesionales como las ex Cátedras Nacionales o la Agrupación de Abogados Peronistas,

intelectuales, curas tercermundistas y otras personalidades afines a la izquierda peronista. En la propuesta de gabinete, Rolando García era sugerido para ocupar el cargo de ministro de Obras y Servicios Públicos y hemos contabilizado allí otros nueve integrantes del CT como candidatos a ocupar funciones jerárquicas.¹⁴

Fue también en abril de 1973 la conformación de la Juventud Universitaria Peronista como frente de masas impulsado por Montoneros. Cámpora ya había ganado las elecciones y faltaba un mes para asumir la presidencia. En una conferencia de prensa, la agrupación declaró que la “única vía para la recuperación definitiva del poder” era la “guerra popular revolucionaria”. Allí estuvo presente Rolando García: afirmó que traía el apoyo del CT, el cual, dijo, coincidía “con los objetivos de la JUP” (“Bases de la Juventud Universitaria Peronista”, 24/4/1973). La incorporación de García al peronismo, su peronización, se realizaba a través de una zona político-ideológica particular dentro del universo peronista.

LA PARTICIPACIÓN EN EL GOBIERNO

El 25 de mayo de 1973, cuando asumió Cámpora, el CT presidido por García ya había elaborado numerosos documentos con propuestas para las diferentes áreas de gobierno. En su discurso, el presidente anunció la creación de un ministerio de Ciencia y Técnica, algo que finalmente no iba a suceder. Según Adriana Feld, todo parecía indicar que Rolando García estaría a cargo del nuevo organismo que centralizaría toda la actividad científica y tecnológica. En agosto de 1973, el CT todavía insistía en ese proyecto (Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Peronista, 1973a, p. 21).

Las expectativas del grupo no se cumplieron. No hubo ministerio y los cargos ocupados alcanzaron las instancias provincial y universitaria, mas no nacional. Desde la mirada retrospectiva de un peronista más “ortodoxo”, Leopoldo Frenkel (que asumió en 1973 como intendente de la Capital Federal), cuando Cámpora invitó a los referentes de los equipos profesionales “no fue posible llegar a un programa común”. El problema habría sido que Rolando García sostenía “una propuesta completamente utópica”: la “estatización de las unidades pro-

14 Héctor Abrales como subsecretario de Comunicaciones, Enrique Martínez como ministro de Industria y Minería, Oscar Reali de Hacienda y Finanzas, Roberto Lugo al frente del Instituto Nacional de Tecnología Industrial, Guillermo Gallo Mendoza como ministro de Agricultura y Ganadería, José Carlos Escudero y Alberto Osoreo Soler ternados como subsecretarios de Salud Pública y Saad Chedid y Eduardo Machicote como subsecretarios bajo la órbita del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. Nos hemos detenido en el “organigrama montonero” en un trabajo previo (Friedemann, 2021a).

ductivas que proporcionaban bienes de consumo masivo” (Fernández Pardo y Frenkel, 2004, p. 152). Un trabajo de investigación centrado en el Consejo de Planificación de Frenkel muestra que el semanario *Última Clave*, en una inclinada preferencia por este grupo, juzgaba ya en ese entonces a Rolando García como “un advenedizo, un ‘paracaidista’, un marxistoiide bizantino y poco conocedor de la política práctica” (Denaday, 2018, p. 62).

Varios de los miembros del CT comenzaron a ocupar cargos universitarios y en algunos ministerios del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En la Universidad de Buenos Aires, García incidió en el nombramiento de varios decanos y un militante del CT, Iván Chamboleyron, fue nombrado rector de la Universidad Tecnológica Nacional.¹⁵ Rolando García asumió la Asesoría Provincial de Desarrollo. Emilia Ferreiro, por su lado, ingresó como profesora en la carrera de Ciencias de la Educación, dirigida por Adriana Puiggrós, y como investigadora en la misma casa de estudios. Según Puiggrós, Ferreiro introdujo la perspectiva psicogenética de Piaget y ese fue uno de los principales aportes a la reforma del plan de estudios de la carrera en 1974 (Puiggrós, A., comunicación personal, 2 de diciembre de 2022).

En el Conicet, donde este grupo de científicos esperaba ejercer cierta influencia, se realizó, en junio de 1973, una asamblea de ciento cincuenta investigadores y becarios en la que pidieron la intervención del organismo, que continuaba funcionando con autoridades nombradas durante la dictadura. En respuesta, sucedió lo que Flabián Nievas

15 Los boletines internos del CT daban cuenta de esos nombramientos (Carpeta Consejo Tecnológico, CEDINPE). A comienzos de junio, se informaba que Guillermo Gallo Mendoza asumía como ministro de Asuntos Agrarios de la provincia, Iván Chamboleyron como rector de la Universidad Tecnológica Nacional y Marcelino Cerejido como decano de Farmacia y Bioquímica de la UBA. En el boletín siguiente, aparecían los nombramientos para la provincia de Buenos Aires: de Rolando García como asesor provincial de Desarrollo, Alberto González como ministro de Obras y Servicios Públicos y Marcelo Lozado como director de inmuebles del Estado de la provincia de Buenos Aires; en la UBA: de Enrique Martínez como decano de Ingeniería, Miguel Virasoro de Exactas y Alberto Osorio Soler como director del Hospital Escuela “San Martín” (Hosp. de Clínicas); y en la UTN: Jorge (su nombre correcto es Carlos) Abeledo como secretario académico. Estos boletines de difusión interna son de junio de 1973, pero sabemos que ocuparon cargos en la UBA otros miembros del CT como Lepanto Bianchi (secretario general de Medicina), Horacio Pericoli, Horacio Bauer (decano y vicedecano de Agronomía) y Roberto Lugo (director del Instituto de Estudios de la Realidad Argentina y luego decano de Exactas). Vale la pena mencionar que dos figuras relacionadas con García, como Manuel Sadosky y Oscar Varsavsky, figuraban al frente de una Comisión Coordinadora de Computación y Sistemas, creada durante el rectorado de Rodolfo Puiggrós, y que el propio CT tenía una comisión homónima. Manuel Sadosky, además, fue designado decano de Exactas, pero no asumió y en su lugar lo hizo Roberto Lugo.

(1999) caracteriza como “tomas preventivas”: la Alianza Libertadora Nacionalista ocupó las instalaciones para intentar evitar que las designaciones recayeran sobre la izquierda del peronismo. Allí colocaron dos carteles: “CONICET tomado por JP. No entrarán ni gorilas ni marxistas” y “Alianza Libertadora Nacionalista con la toma por Perón. No a Rolando García ni a su comparsa troska”. (“Ocupó el CONICET...”, 6/6/1973; “Ocupó ayer un sector...”, 6/6/1973).

Pocos meses después, las autoridades interventoras de la rebautizada Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires decidieron nombrar a Rolando García como Profesor Honorario de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. La resolución se fundamentaba en la “relevante tarea realizada por el Dr. García como profesor y decano”, así como en la “identificación del citado profesor con las luchas de nuestro pueblo por su liberación y su contribución a estas con la organización y dirección de equipos tecnológicos”.¹⁶ Se reivindicaban, sin marcar una frontera excluyente, dos momentos en la trayectoria de García: no solo su participación contemporánea al frente del CT peronista, sino también su actuación como decano durante la experiencia reformista.

EL EXILIO: ENTRE PIAGET Y MONTONEROS

Rolando García dejó su cargo provincial en agosto de 1973, en una de las crisis que tuvo que enfrentar el gobernador Bidegain. Si bien el alejamiento de García se justificó por su “ideología izquierdista”, su reemplazante fue Daniel Vaca Narvaja, militante montonero y pareja de Gloria Bidegain, la hija del gobernador (Bustingorry, 2018; Tocho, 2020).

Es conocido que Rolando García regresó a Ginebra gracias a la intervención de Piaget y que, alrededor de 1980, se radicaría en México. Pero sus posicionamientos durante los años de represión y dictadura han sido poco considerados. Las reseñas biográficas, casi todas dedicadas a exaltar su protagonismo en la Universidad reformista, omiten la definición política por el peronismo. Pero ella llegaría a niveles más “intolerables” de “radicalización” —si se insiste en la idea de subordinación del campo académico sobre la política en un contexto de violencia revolucionaria— en 1977, cuando García participara de la conformación del Movimiento Peronista Montonero (MPM) en Roma a través de la “Rama de Intelectuales, Profesionales y Artistas”, cuyo secretario general fue Rodolfo Puiggrós (Acha, 2006; Confinio,

16 Res. CS. N.º 671 del 11/10/1973. Cuando se firma esta resolución, Puiggrós ya había sido desplazado del cargo de rector y ocupaba ese lugar su secretario general, Ernesto Villanueva.

2018). No existe mucha información al respecto, por lo que resulta un hallazgo importante un testimonio obtenido por Hernán Confino:

Rolando García participó a fondo, estuvo con nosotros en las reuniones y se decidió a pertenecer al MPM. Incluso en una reunión clandestina que tuvimos en España, García y yo fuimos designados para redactar el reglamento del MPM. Estábamos en un convento muertos de frío en España, pasando como un grupo de argentinos que veníamos a un retiro espiritual, trabajando en el reglamento, una cosa complicadísima por la connotación política que tenía cada palabra (César Calcagno, en Confino, 2018, p. 72).

Ernesto Jaureche, que participó en la misma reunión en España, confirma que Rolando García se sumó a la Rama de Intelectuales, Profesionales y Artistas del MPM, una iniciativa frentista que sirvió para incorporar a figuras de prestigio periféricas a la organización: una adhesión que de alguna forma se había ensayado en 1973 por medio de los “frentes de masas”, pero ahora a través de una estructura política diferenciada de la orgánica justicialista (Jaureche, 30 de julio de 2021).¹⁷ De todos modos, la experiencia no habría resultado del todo fluida:

Montoneros siempre tuvo esa idea de hegemonía: todos estamos acá pero nosotros conducimos, nosotros le damos la impronta [...]. Por ejemplo, con Rolando García, que [...] venía de otra formación, de otro nivel. Había trabajado en el exterior con un nivel científico y académico extraordinario y vino generosamente y se puso a discutir política con nosotros, con todos, para poder crear una herramienta y estaba de acuerdo con todas estas cosas. Pero cuando un día vos le decís “pero esto es MPM, Firmenich esto y lo otro, la conducción es de Montoneros”, llega un momento en el que hay un choque. Porque cuando vos hacés una organización de tipo frentista y ponés parte de tus deseos y de tus posiciones, cedés parte. Si no cedés nada, entonces cuando vos te das cuenta, Rolando puede haber dicho, ponele, “yo voy a estar en un lugar donde mi presencia va a servir para que mi nombre le dé cierto nivel de apertura pero no voy a poder lograr que se tengan en cuenta mis posiciones en algunos temas, temas concretos” (Confino, 2018, p. 72).

17 Agradezco por el material a Nicolás Codesido y Pablo Garrido, quienes realizaron la entrevista a Ernesto Jaureche.

Hay testimonios que indican que el vínculo de García con Montoneros no era nuevo. Según Roberto Lugo¹⁸, la relación desde el CT había sido “bastante estrecha”: “Era una relación directa de Rolando con los Montoneros, secreta, después se fue haciendo cada vez más explícita” (Lugo, R., comunicación personal, 5 de diciembre de 2018). Inés Carazo¹⁹ narra que se reunió desde FAR (y Montoneros luego de la unificación) con Rolando García: “Él me entrega algunas cosas para que nosotros lo revisáramos, escribiéramos y opináramos” (Carazo, I., comunicación personal, 12 de diciembre de 2019). Por su lado, documentos internos del CT muestran en 1973 una inserción explícita en la “tendencia revolucionaria” o el “peronismo revolucionario”, la decisión de colaborar con la revista *El Descamisado* y con unidades básicas como el Ateneo Evita²⁰ del barrio de Belgrano (Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Peronista, 1973b).

LA PERONIZACIÓN DE GARCÍA EN LOS TRABAJOS DE LA MEMORIA

LAS MEMORIAS SOBRE GARCÍA

Una pregunta abierta en una investigación previa, que impulsó el trabajo que aquí se presenta, fue cómo se produjo el encuentro entre Rolando García y Perón, y qué implicó ese acercamiento para la red de sociabilidad del referente de la “época dorada” de la Facultad de Ciencias Exactas. ¿Era tan rígida la frontera entre peronismo y reformismo universitario como solemos representarla? Abordarla como frontera permite pensarla como límite y construcción de alteridades, pero también como espacio de cruces y diálogos. Toda frontera está sujeta a procesos de desfronterización y refteronización; se trata de límites difusos que se redibujan históricamente. Respecto del fenómeno que ya en la época se nombró como peronización, fueron en muchos casos reformistas quienes lo atravesaron, sin por ello abandonar todas las

18 Roberto Lugo fue parte del movimiento reformista de Exactas y durante el decanato de Rolando García se desempeñó como consejero directivo. Participó del Consejo Tecnológico, de la revista *Ciencia Nueva* y fue funcionario universitario en 1973. Según su propio testimonio, fue uno de los que hacia finales de los años sesenta pasaron a engrosar las filas del peronismo al lado de Rolando García.

19 Inés Carazo es Lic. en Física, estudió durante el decanato de Rolando García en la Facultad de Ciencias Exactas y él le dirigió su tesis, aunque no pudo defenderla antes de la renuncia en 1966. Militante comunista en el reformismo universitario, a fines de los sesenta participó de la conformación de las FAR y fue parte de la conducción de Montoneros tras la fusión en 1973.

20 El Ateneo Evita era una unidad básica de las FAR (González Canosa, 2012)

banderas del reformismo, como el cogobierno, aunque relativizando otras, como la autonomía.

Sin conocer los documentos presentados más arriba, que introducen a un tercer actor, Héctor Villalón, la cuestión del acercamiento de García a Perón se manifiesta en las memorias, de manera recurrente, como controvertida. Según Saad Chedid²¹, fue “Perón quien lo llama a Rolando”, pero fue García quien le propuso a Perón un “Instituto Tecnológico para armar un proyecto para el gobierno peronista” (Chedid, S., comunicación personal, 28 de octubre de 2017).

Sobre cómo llegó Rolando García a Perón, Lugo dijo que no tenía información. Le consultamos por el nombre de Villalón y se intrigó: “Pero fue autónomo ¿eh? No es que él llega a Perón con algún dirigente peronista importante local. No. Yo después trabajé años con él y su relación era directa” (Lugo, R., comunicación personal, 5 de diciembre de 2018).

También Jorge Aliaga²² reconstruye que Rolando García “es convocado por Perón a Madrid” (2019, p. 35). Otro testimonio, recogido por Fernanda Tocho, indica que “Perón lo llama a Rolando en 1969”:

Nos cuenta Rolando, lo llama a Puerta de Hierro, Rolando va a ver qué quiere y Perón le dice que tiene que empezar a armar los equipos de trabajo y programas porque vamos a ser gobierno [...]. En el 70 lo llama de vuelta y ahí Rolando empezó a entender que podía ser realidad esa cuestión. Y ahí se empezó (Tocho, 2020, p. 124).

¿Por qué en los relatos aparece como un hecho a destacar que fue Perón quien buscó al científico y no al revés? Ampliemos lo dicho por Chedid: “Yo lo conozco bien a Rolando. Él no haría nada que no... que lo acusaran a Rolando de traidor porque había ido a verlo a Perón. Pero Perón lo llamó”.

21 Graduado de Profesor de Filosofía (UBA) en 1961, entre 1960 y 1962 fue secretario privado del rector de la UBA Risieri Frondizi y estableció un vínculo cercano con Rolando García. Especialista en estudios árabes, se desempeñó como docente en la Facultad de Filosofía y Letras entre 1964 y 1965. Dejó el país en 1966 para realizar estudios y conferencias en Medio Oriente, fuertemente interesado por la cuestión palestina. Participó del Consejo Tecnológico y en 1973 estuvo al frente del Instituto del Tercer Mundo de la UBA, creado por Rodolfo Puiggrós. Según su testimonio, fue muy amigo de Rolando García hasta su muerte. Falleció en 2018.

22 Jorge Aliaga fue decano de la Facultad de Ciencias Exactas entre 2006 y 2014. Se interesó por la figura de Rolando García, escribió más de una reseña biográfica y realizó varios homenajes en su nombre. Al respecto, puede consultarse su sitio web (<https://jorgealiaga.com.ar/?s=ROLANDO+GARCÍA>).

¿Por qué traidor? ¿Que la iniciativa no fuera de García, sino de Perón, constituía un atenuante? Como fue Perón quien lo llamó, era esperable una mayor comprensión por parte de la red de científicos reformistas. Sin llegar a la acusación de traición, cierto es que el acercamiento de García a Perón y al peronismo resultó conflictivo para sus redes de sociabilidad. A Rolando García ya se lo identificaba como el personaje principal de la Universidad reformista pos-1955 cuando esos encuentros sucedieron. Nada en su trayectoria parecía conducir, desde la mirada de este grupo, hacia el peronismo. Para una revista de la época, la posición de García, “conocido por su trayectoria de izquierdista liberal”, resultaba “insólita para los intelectuales de su generación”. Y su pasaje al peronismo, “un salto casi escandaloso” (Basualdo, 1972).

Según Alliaga (2019), “una de las consecuencias personales que tuvo para García esta etapa fue que varios de los colegas que lo habían acompañado durante su gestión, por su pensamiento fuertemente antiperonista, nunca le perdonaron su acercamiento a ese sector” (p. 36).

Lugo recuerda que, cuando García se volvió peronista, esto causó mucha sorpresa y una división con el grupo que se referenció en Manuel Sadosky: “Yo era de los que se estaba volviendo peronista, era uno de los millones de sectores medios...” (Lugo, R., comunicación personal, 5 de diciembre de 2018). No lo contradice Sadosky, según el testimonio recogido por Raul Carnota y Carlos Borches (2011), al afirmar que, hacia 1973, se alejó de Rolando García y de la revista *Ciencia Nueva* porque no estaba de acuerdo con apoyar al peronismo.

Marcelino Cerejido²³, por su lado, respondió a nuestra consulta desde México:

El Dr. Rolando V. García, ex-decano de Ciencias Exactas, ex-vicepresidente del Conicet, ex-vicepresidente de la Universidad de Buenos Aires, **reconocido antiperonista en 1955** [...], había ido a visitar al general Perón en su exilio en Madrid, y después de varias entrevistas regresó a la Argentina como amigo declarado de los peronistas. A su vez, el Movimiento Nacional Peronista creó una rama del partido que llamó **Consejo Tecnológico** y puso al doc-

23 Discípulo y a su vez crítico de Bernardo Houssay, participó del movimiento reformista de la “época de oro”, y continuó su carrera en el extranjero en los años sesenta. No se integró al Consejo Tecnológico, pero estuvo en algunas reuniones para explicar su propuesta de creación de una industria farmacéutica argentina. Rolando García lo propuso en 1973 como decano interventor de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Según su testimonio, no aceptó, pero terminó asumiendo por la imposición de García. Renunció al poco tiempo y fue reemplazado por Raúl Laguzzi (Friedemann, 2021b).

tor García de presidente. Causó una conmoción/confusión muy fuerte entre peronistas y no peronistas (Cereijido, M., comunicación personal por correo electrónico, diciembre de 2014).²⁴

Podemos tomar como cierto que generó un fuerte rechazo entre muchos de sus seguidores, que eran antiperonistas. Cereijido lo representa como un “reconocido antiperonista en 1955”. ¿Cómo evaluar esa adjudicación producida muchos años después de los sucesos narrados? Veremos en rememoraciones realizadas por el propio García, tras la última dictadura, que puede darse por veraz esa identificación política.

LAS MEMORIAS DE GARCÍA

En este punto, vale la pena detenernos en las memorias que el propio García construyó a partir de los años ochenta, porque allí pueden observarse ciertos desplazamientos discursivos y formas de reelaborar sentidos sobre su pasado —antiperonista primero y cercano al peronismo luego— que a su vez tienen que haber impactado en las reseñas biográficas y rememoraciones realizadas por sus “guardianes del recuerdo” (Valensi, 1998) en los años subsiguientes.

En 1984, cuando un Gobierno democrático comenzaba a dar sus primeros pasos, un reportaje realizado por un grupo llamado “Logos” lo interpelaba respecto de un posible regreso a la Argentina. Como hemos adelantado, García respondió, sin ocultar cierto disgusto, que nadie lo había convocado para trabajar, destacando que una de las áreas en las que él se había desempeñado a lo largo de su carrera había sido la de las políticas científicas y que desde allí podría hacer un aporte al país.

Puede pasar desapercibido un dato no menor que en el texto no se hace explícito pero para el testigo de la época resultaba una obviedad. El secretario de ciencia y técnica, nombrado por el Gobierno de Raúl Alfonsín fue Manuel Sadosky. García lo mencionaba al pasar, para mostrar un equívoco: que en un recordatorio reciente sobre la Noche de los Bastones Largos se aludía a Sadosky como el decano de entonces, en lugar de vicedecano. García se posicionaba como guardián de su propio recuerdo frente a una falsa referencia sobre el pasado en el que él quedaba invisibilizado. Y desde ese lugar de una memoria en disputa, hacía explícita su incorporación al peronismo en los años sesenta y setenta. Y lo hacía para explicar por qué creía que no lo convocaban a trabajar en la Argentina, como sí se había hecho con Sadosky:

24 El destacado es del original.

No me perdonan haber intentado sumarme a una corriente revolucionaria, de izquierda, o como quiera llamarse, dentro del peronismo. Este gobierno tiene la idea de que el enemigo no es ni la dictadura militar, ni la oligarquía, ni la patria financiera, sino el peronismo. Lo he verificado, uno por uno, en entrevistas personales. Hablan de corrupción, pero se trenzan con ella (García, 1985).

Asumir esa pertenencia a la izquierda del peronismo setentista lo colocaba, según su mirada, en el lugar de excluido por un Gobierno radical que consideraba al peronismo como enemigo.

Cuatro años más tarde, Dora Schwarzstein lo entrevistó para el Archivo Histórico Oral de la Universidad de Buenos Aires. La relación con el peronismo es relatada de manera retrospectiva como contradictoria, y ello a través de diversos elementos que remitían a momentos históricos diferentes: los orígenes del peronismo, el contexto golpista de 1955, los años de proscripción y el regreso del peronismo al Gobierno en 1973.

El golpe militar de 1943, explica García, lo encontró como maestro de primaria cuando “los marinos tomaron los consejos escolares”. Luego se implantó la enseñanza religiosa y García participó de un movimiento laico que se opuso: “Yo era muy antifascista, muy antinazi, furiosamente antinazi, y bueno... el peronismo apareció ahí como fenómeno fascista” (García, 1988). En 1946 se presentó a un concurso del Servicio Meteorológico para becas en el exterior, lo ganó y viajó para Estados Unidos. Lo narra como una salida necesaria ante la situación que se vivía por la intervención del peronismo en ámbitos educativos y no como una beca otorgada por un organismo estatal sostenida por el mismo Gobierno peronista. Según Florencia Faierman (2021), además de esa beca, García actuó en 1952 como representante argentino del Ministerio de Aeronáutica en la Organización Meteorológica Mundial.

La relación con el peronismo es transmitida a través de una sensación de perturbación:

Pero yo estuve muy perturbado durante el peronismo. Yo me acuerdo del 17 de octubre, por ejemplo. Yo [...] cruzaba la Plaza de Mayo para ir al Servicio Meteorológico [...], y yo confieso, es decir y bueno... pero yo pertenezco a esta gente, no a aquella, a mí ya se me produjo un caos en la cabeza. Yo pertenezco a esto, no pertenezco a aquello [...]. Fue una especie de primera sacudida que tuve (García, 1988).

A continuación, desliza una vez más que lo que terminó de definir su posición fue que “había mucho fascista metido y mucho nazi en el movimiento”. Y, otra vez, las tensiones:

Pero todo el tiempo estuve que ahí pasaba algo [sic]. La otra cosa que a mí me cambió profundamente fue lo que pasó dentro del movimiento peronista. Yo siempre he estado en desacuerdo, sobre todo con politólogos y sociólogos que hablan del populismo [...]. El hecho de que el movimiento peronista hubiera mantenido su fuerza en ausencia de todo poder político de otro tipo me hacía pensar que había una cosa mucho más profunda.

En este fragmento, el relato salta a los años de la proscripción: solo allí se develaría que no se trató de pura demagogia de un régimen populista, sino de “una cosa mucho más profunda”. Y de inmediato sus recuerdos lo llevan a otra experiencia personal del primer peronismo cuando “de chico” se iba de vacaciones a Azul —de donde era oriundo— a trabajar en los campos de unos familiares:

Me ganaba la vida como un boyerito [...], yo conocía bien la vida del peón de campo, y conocí bien la transformación que hubo [...] con el estatuto del peón que puso Perón. Eso fue otra cosa que a mí me impactó. Pero fue un lento proceso de evolución de... bueno: acá hay un poco el fermento de una cosa popular, que es distinto...

Ese “lento proceso de evolución” culminaría en la adhesión al peronismo muchos años después. En lo que respecta al golpe de 1955, lo encuentra a García en Estados Unidos, y la primera información que recibe de “un compañero” es que los que llegaban eran “peores de los... del gobierno”, eran “los ultranacionalistas de extrema derecha”; y sigue: “Eso sí, digo, no sé, no sé si estuviera allá, a lo mejor tomara el fusil en defensa de Perón”. La narración continúa transmitiendo sensaciones cruzadas, como desconcierto y entusiasmo a la vez, cuando se definen los nombramientos universitarios: José Luis Romero como interventor de la UBA y José Babini en Ciencias Exactas. “Dije, la pucha allá está pasando algo. Fueron esos dos nombres, me quedé muy perturbado. Y a los dos días pedí licencia y me vine”. Por segunda vez, la palabra es *perturbación* ante elementos que se le aparecen como contradictorios.

Las exhibidas hasta aquí ¿son razones suficientes para aceptar la idea de un Rolando García antiperonista? Él mismo utiliza esa palabra, ligando esa posición a lo determinante que significó la llegada de la derecha nacionalista en ciertos ámbitos tras el golpe de 1943 y con la intervención universitaria de 1945.

Entonces fui antiperonista. Mi primera entrevista con Perón en Madrid nos encontramos y le dije: “Antes de que Ud. empiece, General, quiero decirle que yo pertenezco a una generación uni-

versitaria profundamente antiperonista”. —“Ya lo sé, ya lo sé, yo conozco muy bien su trayectoria por eso tenemos que hablar, ponernos de acuerdo”. Era vivísimo políticamente.

Aquí García construye su propio pasado reciente como antiperonista. Es parte de una operación discursiva para explicar que se reunió con Perón, que apoyó al peronismo, pero lo presenta como un apoyo exógeno. Esto resulta más claro en otro fragmento:

Aclaro, para que no haya lugar a duda desde donde hablo yo, yo me he considerado siempre una persona de izquierda, con cierta concepción del socialismo pero no he militado nunca en ningún partido político. He tomado compromisos políticos, pero sin incorporarme al partido, incluso cuando tomé un compromiso con Perón lo primero que le dije fue: yo no me incorporo al peronismo, yo no me afilio. “No, dice, eso es lo de menos, lo que interesa es que hagamos planes juntos”. Yo he acompañado, no muchos, pero en algunas ocasiones, a movimientos políticos, sin estar totalmente convencido.

Las expresiones de García constituyen usos de la memoria y del olvido atravesados por las condiciones de producción de la entrevista, que contrastan con la propia voz de García en 1973 cuando, en la discusión con Mario Bunge citada más arriba, defendía su pertenencia al peronismo: “Quienes estamos en el Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista...” (García, 1973).

Los desplazamientos producidos entre 1973, 1984 y 1988 son evidentes. En 1984 todavía explícita, respecto del pasado inmediato, las opciones políticas asumidas. En 1988 les pone un límite: la definición ahora construida es la de un compromiso, pero sin incorporación partidaria. La afiliación aparece como frontera no cruzada. La categoría de “partidización” es utilizada, sobre todo a partir de los años ochenta, para afirmar que la politización del campo académico puede llegar a extremos perniciosos.

Sin embargo, es difícil aceptar que la llamada “época de oro” fuera indiferente al color partidario de los actores universitarios. ¿Qué hay de la desperonización impulsada por la Revolución Libertadora y la prohibición explícita de que un profesor peronista pudiera postularse a concurso docente? Afortunadamente, García dejó testimonio al respecto:

La situación fue bastante complicada, y ahí voy a hacer una confesión completamente franca que es puramente personal, que no atañe al resto de los colegas que actuaron conmigo. Nosotros

teníamos muchos frentes de lucha; era imposible combatir en todos los frentes, además éramos muy pocos [...]. Algunos frentes yo los eludí por completo, y ese frente que hubo, de dejar pasar o no dejar pasar a los peronistas, este... yo lo eludí por completo. Me borré de ese tipo de... y me borré porque estábamos en otra cosa. Posiblemente estuvo mal eso, posiblemente estuvo mal, posiblemente debí haber dado la cara, la lucha y tratar de discutir. Mi posición con el peronismo entonces era todavía muy, muy crítica, muy, muy crítica (García, 1988).

En la década del cincuenta y cinco, la posición era “todavía” muy crítica respecto del peronismo, y por ello decidió no hacer nada frente a la proscripción. En 1984 aún conserva un lenguaje setentista: oligarquía, imperialismo, enemigo. A fines de los ochenta, existe cierta evasión respecto del tipo de compromiso asumido en los setenta; pero también desliza la autocritica por haber sido parte de un proyecto de desperonización universitaria impulsado por gobiernos militares y civiles con la proscripción del peronismo. Se puede sostener, a modo de hipótesis abierta, que en cada caso particular puede establecerse si se fue produciendo, y de qué modo, la llamada “estrategia democrática” (Oberti y Pittaluga, 2006), en lugar de situarla de una vez y para siempre en el cambio de régimen político.

A MODO DE CIERRE

La saga presentada podría continuar y llegar a declaraciones de comienzos del siglo XXI, pero puede que expresen la cristalización en el tiempo de una idea que se construyó avanzados los años ochenta. En 2003 dijo Rolando García:

Nuestras luchas universitarias fueron duras, pero nunca en representación de partidos políticos. Cuando después de unos años volví y vi a la universidad dividida en radicales, peronistas, pensé: “Bueno, se acabó la universidad” (Bär, 2003).

No es cuestión aquí de someter a García a su propio archivo para desmentirlo, sino de intentar comprender lo que podrían considerarse cruces de fronteras, o mejor, su demarcación. A su vez, pusimos en relación el concepto de “trabajo de frontera” (Gieryn, 1983), o frontierización, con los trabajos de la memoria (Jelin, 2002), en tanto es a través del tiempo que los límites entre ámbitos o tipos de prácticas son redefinidos retrospectivamente. Así, García pudo pasar del reformismo al peronismo sin abandonar el primero. Y luego desentenderse, en parte, de ese camino, retratando el vínculo con Perón como despro-

visto de afiliación partidaria. En otras palabras, la idea de partidización permitió a ciertos actores conservar en sus usos del pasado una adscripción a la idea de compromiso e incluso a la politización, pero marcando un límite que no debería cruzarse (de nuevo).

Al girar el foco hacia la perspectiva de los actores, categorías analíticas recurrentes en la literatura, como politización, partidización, peronización y radicalización, adquieren otra tonalidad. Así, es posible observar los usos nativos de la idea de peronización y asociarla a un proyecto político del peronismo para ampliar sus bases de apoyo hacia los sectores medios. O problematizar la idea de contaminación del campo universitario y científico por parte de la militancia o la política radicalizada, ubicándola también como una delimitación construida desde posicionamientos político-ideológicos específicos, cuyo contexto de producción —la estrategia democrática de la posdictadura— no puede ser obviado. En el mismo escenario de la “teoría de los dos demonios”, el pasado setentista fue siendo relegado al lugar de lo irracional y lo oscuro, lo que debía quedar atrás. En el caso del pasado universitario, un contexto de despolitización y crítica de la partidización de la política universitaria le devolvió hegemonía al relato reformista. Si Rolando García era ya una figura *mítica*, ello se debía a su resistencia a los bastonazos de Onganía y de ningún modo a su acercamiento al “montonerismo” de los años setenta. Más bien esto último fue lo que provocó, según sugirió él mismo en 1984, que no lo invitaran a colaborar en el nuevo Gobierno constitucional, como sí lo hicieron con Manuel Sadosky.

Desde mediados del siglo xx, el movimiento reformista tuvo sus desencuentros con el peronismo, pero también sufrió fracturas internas, algunas de las cuales llevaron a que reformismo y peronismo universitario se articularan de manera novedosa. Ello sucedió a la par del desarrollo de la izquierda peronista universitaria de los años sesenta y setenta, sector del peronismo que mejor podía dialogar con el reformismo por su impulso a la participación política estudiantil y el cogobierno. La inserción de García en el peronismo se realizó del modo en que fue posible según reelaboró sus propias tradiciones políticas e intelectuales. Algunas figuras vinculadas a él lo acompañaron en el desarrollo del Consejo Tecnológico, pero este sector sería rápidamente desplazado de aquellos espacios donde pudo insertarse en 1973. La derrota llevó a García hacia un nuevo exilio, pero esa migración no implicó volver a cruzar aquella frontera que lo convirtió en un científico politizado y comprometido. No fue un retiro de la gestión que lo llevaría a hacer *lo suyo*, la ciencia, al lado de Jean Piaget y al resguardo de la política. Después de aquella experiencia derrotada, en cambio, se definió por participar de la conformación del Movimiento Peronista

Montonero. Este fue un punto de llegada de un proceso cuyo comienzo se podría fechar, de manera arbitraria, en 1968, cuando se acercó por primera vez a conversar con Perón. Si es acertado denominar esos pasajes y cruces de fronteras como politización, partidización, peronización y/o radicalización política es una cuestión que se dirime una y otra vez en la voz y pluma de intérpretes y actores. Estos últimos son, también, traductores de su propio pasado.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

Acha, Omar. (2006). *La nación futura: Rodolfo Puiggrós en las encrucijadas argentinas del siglo xx*. Buenos Aires: Eudeba.

Acha, Omar. (2012). *Un revisionismo histórico de izquierda y otros ensayos de política intelectual*. Buenos Aires: Herramienta.

Alliaga, Jorge. (s. f.). *Rolando García*. Página web personal.

Alliaga, Jorge. (2019). Rolando García y el proyecto nacional de desarrollo. En Jorge A. González (Ed.), *¿No está muerto quien pelea! Homenaje a la obra de Rolando V. García Boutigue*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Anónimo. (s.f.). Plan de activacion y reorganizacion del movimiento peronista [sic]. Juan Domingo Perón Papers, Box 4, Hoover Institution Archives, Stanford University

Antúñez, Damián. (2011). *La tendencia revolucionaria del peronismo en los gobiernos provinciales (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta, 1973-1974)*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.

Balibar, Étienne. (2005). Fronteras del mundo, fronteras de la política. *Alteridades*, 15(30), 87-96.

Bär, N. (8/6/2003). Rolando García: Hay que hacer un país distinto. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/rolando-garcia-br-hay-que-hacer-un-pais-distinto-nid501943/>

Barletta, Ana María y Tortti, María Cristina. (2004). Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria. En Pedro Krotsch (Ed.), *La universidad cautiva*. La Plata: Ediciones Al Margen.

“Bases de la Juventud Universitaria Peronista” (24/4/1973). *La Nación*, p. 10

Basualdo, Ana. (1972). Científicos: El consejo de Perón. *Panorama*, (260),

- Becerra, Gastón y Castorina, José Antonio. (2016). Una mirada social y política de la ciencia en la epistemología constructivista de Rolando García. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 52, 459-480.
- Benedetti, Alejandro. (2020). *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Buenos Aires: TeseoPress.
- Buchbinder, Pablo. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bunge, Mario. (1972). Peronismo y Ciencia. *Ciencia Nueva*, (20), noviembre de 1972, pp. 60-61
- Bustingorry, Horacio. (2018). *Oscar Bidegain. La fugaz experiencia del pacto social en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Asociación Amigos Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.
- Camblong, Ana. (2014). Semiótica de fronteras: dimensiones y pasiones territoriales. *Foro Internacional Fronteras Culturales*.
- Carli, Sandra. (2019). Las fronteras de la universidad pública, la circulación de saberes académicos y la intervención intelectual. Una incursión en la producción periodística de la socióloga rural Norma Giarraca. *Eccos. Revista Científica*, 49, 1-19.
- Carli, Sandra. (2020). Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia. En Alma Rosa Pérez Trujillo (Ed.), *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento*. México: Editorial Balam.
- Carli, Sandra. (2022). Presentación. En *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Tomo III (1945-1983)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carnagui, Juan Luis. (2020). Radicalización política en el campo de la derecha: la Concentración Nacional Universitaria (CNU) y la represión paraestatal en el Gran La Plata antes del golpe de estado. *Contenciosa*, VIII (10).
- Carnota, Raul y Borches, Carlos. (2011). *Sadosky por Sadosky. Vida y pensamiento del pionero de la computación argentina*. Buenos Aires: Fundación Sadosky.
- Carnota, Raúl y Braslavsky, Silvia Elsa. (2022). El proyecto modernizador reformista en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (1956-1966). Desarrollo, quiebre, secuelas y reconstrucción mítica. En Sandra Carli (Ed.), *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Tomo III (1945-1983)*. Buenos Aires: Eudeba.

- Caruso, Valeria. (2021). La CGT de los Argentinos: un espacio de confluencia combativa en el contexto del onganiato. *Prohistoria*, 35, 163-189.
- Cereijido, Marcelino. (2000). *La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre Billiken y el exilio*. México: FCE.
- Codesido, Nicolás. (2022). La trayectoria de Bernardo Albarte y su radicalización política en los orígenes de la izquierda peronista (1955-1969). *XVIII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*.
- Comastri, Hernán. (2015). Memorias sobre la Universidad de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). *Testimonios*, 4(4), 65-86. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/44938>
- Comastri, Hernán. (2017). Proyecto de creación y estudios conexos del futuro Conicet: las líneas de continuidad silenciadas respecto al primer peronismo. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos (REFA)*, 8(8), 199-216.
- Confino, Hernán. (2018). *La contraofensiva estratégica de Montoneros. Entre el exilio y la militancia revolucionaria (1976-1980)*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de General San Martín.
- Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista (s.f.). Bases doctrinarias para los trabajadores técnicos y de planificación. Carpeta Consejo Tecnológico, CEDINPE
- Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista (1972). El Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista. *Ciencia Nueva*, (18), agosto de 1972.
- Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Peronista (1973a). Universidad: elementos para la discusión del problema universitario. *Gobierno Peronista*, (8).
- Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Peronista (1973b). Boletines y documentos internos. Carpeta Consejo Tecnológico, CEDINPE.
- Dawyd, Darío. (2008). A 40 años del Programa del 1.º de mayo. La CGT de los Argentinos y la ofensiva contra la “Revolución Argentina”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Denaday, Juan Pedro. (2018). *No todo fue violencia: un think tank en el retorno de Perón: el caso del Consejo de Planificación del Movimiento Nacional Justicialista (1970-1973)*. (Tesis de maestría). Universidad Torcuato Di Tella.

- Díaz de Guijarro, Eduardo, Baña, Beatriz, Borches, Carlos y Carnota, Raúl. (2015). *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- Dip, Nicolás Alberto. (2017). *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Rosario: Prohistoria.
- Faierman, Florencia. (2018). *Ciencia y política en la universidad. Debates en la revista Ciencia Nueva (FCEN-UBA, 1970-1974)*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de San Martín.
- Faierman, Florencia. (2021). Los sentidos de la autonomía universitaria en Argentina. Un recorrido por la trayectoria académico-política de Rolando García. *Espacios de Crítica y Producción*, 56, 22-35.
- Feld, Adriana. (2015). *Ciencia y política(s) en la Argentina: 1943-1983*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Feld, Claudia. (2016). Trayectorias y desafíos de los estudios sobre memoria en Argentina. *Cuadernos del IDES*, 32.
- Friedemann, Sergio. (2021a). Del “gabinete montonero” a la Universidad de Buenos Aires (1973-1974). *Páginas*, 13 (31).
- Friedemann, Sergio. (2021b). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. La reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974*. Buenos Aires: Prometeo.
- Friedemann, Sergio. (2023). Hacia una crítica de los usos del archivo. El caso de un documento anónimo asociado a Arturo Jauretche entre los papeles de Perón. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, 1 (14), 109-124.
- Friedemann, Sergio. (2024). Peronización y radicalización de la ciencia en la trayectoria de Rolando García, 1968-1977. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 35(71), 1-28.
- García, Rolando. (1971). Intervención en Mesa redonda: ¿Qué posibilidades tiene el desarrollo científico en la Argentina de hoy? *Ciencia Nueva*, (12), setiembre de 1971.
- García, Rolando. (1973). Contestando a Bunge. *Ciencia Nueva*, (22), marzo de 1973.
- García, Rolando. (1985). Reportaje a Rolando García por Grupo Logos [septiembre de 1984]. *Izquierda. Revista de teoría y cultura de la Juventud Universitaria del M.A.S.* Año 1, N.º 0, noviembre 1985.

- García, Rolando. (1988). Entrevistas realizadas por Dora Schwarzs-
tein los días 21 de junio y 5 de julio de 1988. Archivo Histórico
Oral de la Universidad de Buenos Aires
- Ghilini, Anabela. (2022). *Intelectuales, universidad y política en los
años sesenta. Las Cátedras Nacionales de la Carrera de Sociolo-
gía de la Universidad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Uni-
versidad Nacional de La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/hand-
le/10915/138657](http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138657)
- Gieryn, Thomas F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of
Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional
Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48 (6), 781.
<https://doi.org/10.2307/2095325>
- Gilman, Claudia. (2012). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del
escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González Canosa, Mora. (2012). *Las Fuerzas Armadas Revolucionarias: Orígenes y desarrollo de una particular conjunción entre marxismo, peronismo y lucha armada (1960-1973)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata.
- González Canosa, Mora y Chama, Mauricio. (2021). “Politización” y
“radicalización”: reflexiones sobre sus usos y sentidos en la pro-
ducción académica sobre la “nueva izquierda” en Argentina. En
María Cristina Tortti, Mora González Canosa y Juan Alberto Bozza (Eds.), *La nueva izquierda en la historia reciente argentina. Debates conceptuales y análisis de experiencias*. Rosario: Prohistoria.
- González, Jorge A. (2019). ¡No está muerto quien pelea! Homenaje a la
obra de Rolando V. García Boutigue. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grimson, Alejandro. (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lamont, Michèle y Molnár, Virág. (2002). The Study of Boundaries in
the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28 (1965), 167-195.
- Meschiany, Talia. (2023). *El Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP. Historias y memorias del pasado reciente (1973-1976)*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de la Plata.

- Nievas, Flabián. (1999). *Las tomas durante el gobierno de Cámpora*. (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires.
- Nora, Pierre. (1989). Between Memory and History: Les lieux de mémoire. *Representations*, 26.
- Oberti, Alejandra y Pittaluga, Roberto. (2006). *Memorias en montaje: Escrituras de la militancia y pensamiento sobre la historia*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- “Ocupó el CONICET la Juventud Peronista” (6/6/1973). *La Nación*, p. 5
- “Ocupó ayer un sector peronista el local del CONICET” (6/6/1973). *La Prensa*, p. 13.
- Pollak, Michael. (1989). Memoria, olvido, silencio. *Revista Estudios Históricos*, 2 (3).
- Pozzoni, Mariana. (2015). La participación político-técnica de la izquierda peronista en el ministerio de educación bonaerense (1973-1974). *Estudios*, 34, 119-137.
- Prego, Carlos. (2006). Modernización académica y politización cultural en los años 60. *Cuestiones de Sociología*.
- Reisch, George A. (2009). *Cómo la Guerra Fría transformó la filosofía de la ciencia: Hacia las heladas laderas de la lógica*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Rivera, Silvia. (2004). Oscar Varsavsky y el cientificismo: las voces múltiples de una tensión. *Perspectivas Metodológicas*, 4 (4).
- “Rolando García propone crear un ministerio de Ciencia y Técnica” (24/3/1973). *La Opinión*, p. 15
- Sarlo, Beatriz. (1985). Intelectuales: ¿escisión o mimesis? *Punto de vista*, 25, 1-6.
- Terán, Oscar. (1991). *Nuestros años sesentas: la formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966*. Buenos Aires: Puntosur Editores.
- Tocho, Fernanda. (2020). *Lógicas políticas en tensión: La Tendencia Revolucionaria del Peronismo y su participación en el gobierno constitucional de la provincia de Buenos Aires (1973-1974)*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.
- Unzué, Martín. (2020). *Profesores, científicos e intelectuales. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a su bicentenario*. Buenos Aires: IIGG-CLACSO.

- Unzué, Martín. (2023). “No dejaremos cosas con puntos suspensivos...”. El legado dictatorial en la universidad democrática. *Anales de la educación común*, 4 (1-2), 168-177.
- Valensi, Lucette. (1998). Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Cómo perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos. *Ayer*, 32, 57-68.
- Varsavsky, Oscar. (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vezzetti, Hugo. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria: memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Villalón, Héctor. (18/7/1968). Carta a Juan D. Perón. Juan Domingo Perón Papers, Box 8, Hoover Institution Archives, Stanford University.

COMUNICACIONES PERSONALES

- Carazo, Inés (12 de diciembre de 2019). Entrevista realizada por el autor.
- Cereijido, Marcelino. (diciembre de 2014-marzo 2015). Comunicación personal con el autor (correo electrónico).
- Chedid, Saad. (28 de octubre de 2017). Entrevista realizada por el autor.
- Jaureche, Ernesto (30 de julio de 2021). Entrevista realizada por Nicolás Codesido y Pablo Garrido.
- Lugo, Roberto (5 de diciembre de 2018). Entrevista realizada por el autor.
- Puiggrós, Adriana (2 de diciembre de 2022). Comunicación personal con el autor (videollamada).

Bárbara Masseilot

CAPÍTULO 3

COMUNICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EXPERIENCIAS INTER- Y TRANSDISCIPLINARIAS. LAS FRONTERAS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo propone una reflexión sobre las fronteras de la universidad pública y la sociedad desde la perspectiva de la comunicación de las ciencias en prácticas interdisciplinarias y transdisciplinarias. Plantea una serie de indagaciones en torno al rol que tiene la universidad en el espacio público y a los modos de producir sus vínculos con otros actores para la circulación de conocimientos relativos al mundo en común. Para ello refiere a una investigación realizada sobre los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires (PIUBA), centrándose en algunas características del tipo de producción fronteriza que proponen.

Creados entre 2007 y 2012, estos programas fueron uno de los principales instrumentos de la institución para la promoción de la investigación científica en áreas consideradas estratégicas (Senejko y Versino, 2018): el cambio climático, las marginaciones sociales, las energías sustentables, el desarrollo industrial, agropecuario, de obras y servicios públicos y el transporte. En ellos participan sus trece unidades académicas e institutos a través de, por lo menos, cien investigadores, becarios y estudiantes que ponen en relación saberes académicos y profesionales articulando diferentes disciplinas con actores del ámbito público y privado. De este modo, los PIUBA combinan el objetivo “clásico” de las instituciones científicas modernas de “hacer avanzar el conocimiento”, con el de contribuir a su utilización para el

desarrollo económico, la toma de decisiones y la “misión social” de la Universidad, expresada habitualmente en la Argentina y en América Latina a través de la extensión (Sutz, 2014, pp. 65, 78).

El surgimiento de estos programas coincidió asimismo con un período de fomento de la vinculación entre ciencia, tecnología y sociedad en el país. Este se produjo mediante el despliegue de instrumentos de política sectorial para la priorización de áreas, temas, problemas de investigación, y para el impulso de la investigación inter- y transdisciplinaria. También, con lo que algunos autores consideran como un “giro comunicativo estructural” en el desarrollo de la ciencia (Polino y Castelfranchi, 2012), a partir del incremento de su importancia cultural, política y epistémica (Polino, Cortassa, 2015; Gasparri y Azziani, 2015; Cortassa, Andrés, Wursten, 2017; Castelfranchi, Fazio, 2020). Esto estuvo motivado por un interés creciente de las políticas públicas en la cultura científica, que según investigaciones ejerció un efecto “de atracción” en otros grupos sociales, lo que contribuyó a su expansión (Cortassa, Rosen, 2019, p. 71). A nivel nacional y en las universidades y organismos del sistema, el giro se expresó como un aumento de políticas científicas, áreas y programas orientados a la comunicación. También llevó a incluir nuevas agendas, problemas de investigación, instituciones, actores, acciones, escenarios sociales y la conflictividad como elementos constitutivos del campo de la comunicación de las ciencias (Gasparri, 2016).

En ese marco, los PIUBA emergieron como un instrumento creado en el ámbito universitario con el objetivo de articular su agenda de investigación con relevancias distintas al propio desarrollo de la ciencia, ofreciendo otras maneras de responder a los interrogantes: para qué, para quién y con quién hacer ciencia (Sutz, 2014, p. 65, 78). Por otra parte, las actividades que se desarrollan en los PIUBA constituyen acciones de comunicación de las ciencias y las tecnologías en un sentido amplio que excede a “los parámetros de contar conocimiento científico” (Gasparri, 2016, p. 60). En este sentido, pueden ser comprendidos como una política tácita de comunicación de conocimientos impulsada por la universidad a partir de lo que sostiene Alcívar (2009) cuando afirma que las instituciones científicas tienen siempre una “política divulgativa”, ya sea de forma tácita o explícita (p. 174).

Debido a los objetivos que se proponen estos programas, pueden ser caracterizados no solo como interdisciplinarios —como señala explícitamente su denominación—, sino también como transdisciplinarios. Aunque existen diversas maneras de hacer interdisciplina, en general este tipo de práctica supone la integración de diferentes ideas, datos, métodos, herramientas, conceptos o teorías provenientes de dos o más disciplinas para la resolución de problemas complejos o multidimensionales (Thompson Klein, 2015, 2021). La transdiscipli-

na, por su parte, además de estimular la interdisciplina, tiene como objetivo la integración de enfoques extra académicos para abordar y solucionar problemas sociales (Pohl et al., 2021). Esto supone establecer relaciones entre el conocimiento abstracto y el caso concreto, y crear un tipo de conocimiento práctico en favor del interés social (Hirsch Hadorn, Pohl, Bammer, 2015).

Los cinco PIUBA tienen como propósito fomentar este tipo de producción de conocimientos en el marco de los tres roles principales definidos en el estatuto universitario —la docencia, la investigación y la extensión—, lo que los vuelve, como señalan diversos estudios y se verá a lo largo del capítulo, un ámbito privilegiado para conocer cómo se producen las relaciones entre la Universidad y la sociedad. Su elección para el análisis también estuvo vinculada al hecho de que son programas creados y financiados por la Universidad de Buenos Aires, una “megauniversidad” que concentra la mayor cantidad de recursos humanos vinculados a la actividad científica en la Argentina (Rovelli, 2017, p. 107) y que, junto con otras universidades públicas, se erige como una de las principales ejecutoras de la inversión en investigación y desarrollo en el país (Dirección Nacional de Información Científica, Subsecretaría de Estudios y Prospectiva, 2023).

La indagación propuesta se fundamenta en la necesidad de atender una paradoja persistente tanto en Argentina como en la región. Pese a que los científicos son quienes tienen mayor legitimación para llevar adelante la resolución de problemas, los conocimientos que generan suelen estar alineados con agendas internacionales y pocas veces logran abordar con eficacia cuestiones públicas locales (Kreimer, 2022). Esta situación se ve agravada por el desconocimiento de la mayor parte de la población acerca de las instituciones donde se producen las ciencias y tecnologías, lo que vuelve muy improbable que sean capaces de gestionar las demandas de saberes necesarios para resolver aquellos asuntos que los aquejan (Cortassa, 2018). En este sentido, la pregunta que guía este capítulo —¿cómo se produce la comunicación de conocimientos en las fronteras inter y transdisciplinarias de una universidad pública como la UBA? — puede brindar elementos para alcanzar una mayor comprensión sobre tal cuestión.

APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ABORDAR LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD

La pregunta por las fronteras de la universidad pública ha despertado interés en diversos campos del conocimiento. En el proyecto colectivo, su uso como categoría sirvió como dimensión analítica y para explorar fenómenos en los que la condición fronteriza es constitutiva (Carli, 2017b). El interés singular radicó en su poder produc-

tivo, es decir, en la pregunta por el papel estratégico que desempeña en la “fabricación del mundo” (Mezzadra, Neilson, 2017). En este sentido, si bien la ciencia representa un ámbito privilegiado en el establecimiento de fronteras debido a su capacidad de posicionarse como discurso creador de una realidad legítima (Bourdieu, 1994), en la investigación que da lugar a este capítulo interesó menos por su accionar normativo que por conformar momentos o situaciones de articulación o asociación entre actores diversos. Esto, por considerar que es en la confluencia entre espacios distintos y no en la separación entre ámbitos de validación de ideas y de prácticas donde el conocimiento sobre la sociedad es producido (Neiburg y Plotkin, 2004, p.18). En esta circulación, los saberes procedentes de la investigación devienen “herramientas que amplían el campo de lo decible y lo pensable [y lo realizable] a partir de información y conocimientos nuevos” (Carli, 2019a, p. 3).

Para su indagación se utilizaron herramientas de la semiótica-material desde la perspectiva de la Teoría del Actor Red (Law, 2009, Latour, 2008; Callon, 1986; Venturini 2009; Venturini et al., 2016). Este marco de referencias para el abordaje empírico de la producción y circulación de conocimientos en las fronteras de la universidad permite observar las asociaciones entre actores colectivos heterogéneos que participan de dichos procesos. Allí la comunicación funciona como objeto-método que opera en la experiencia, es decir, como un proceso onto-epistemológico, inherente a todo tipo de conocimientos —entre los cuales se encuentra el científico— y su circulación. Esta clave analítica resultó fértil en la indagación de las diversas formas que asume la institución como mediadora en el espacio público. También, para identificar qué tipo de acciones se llevan a cabo entre académicos y no académicos en los modos de producción inter- y transdisciplinaria. Finalmente, permite comprender y visibilizar el rol que desempeñan actores no humanos involucrados en esos procesos.

El diseño metodológico de la investigación fue cualitativo. Involucró la lectura de literatura científica, el relevamiento de fuentes secundarias institucionales, la realización de entrevistas interpretativas de carácter semiestructurado a miembros de la gestión y a integrantes de los cinco programas, y la observación no participante de actividades¹. Esto permitió comprender las redes que intervienen

1 Se hicieron veinte entrevistas individuales y dos grupales de representantes de las siguientes Unidades Académicas: Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Ciencias Veterinarias, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Facultad de Ingeniería, Facultad de Derecho, Facultad de Psicología, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de

en los programas y las narrativas creadas (Latour, 2008) en torno a las distintas maneras que asume la institución como actor-red en el espacio público en el marco de sus programas interdisciplinarios. Los resultados han permitido identificar tres formas principales de presencia de la Universidad de Buenos Aires en el espacio público: la *filiación*, la *marca* y los *vasos comunicantes*. De las tres, este capítulo se centra en la última. Su denominación como vasos comunicantes recupera una categoría nativa que refiere a la mediación de quienes integran los programas para la circulación de los conocimientos en la frontera de la Universidad. Son, en términos de Neiburg y Plotkin (2004), figuras que constituyen un espacio de intersección productiva (intersecado por el Estado, la academia, el mercado y “el campo intelectual”) en el cual se produce el conocimiento sobre la sociedad (p. 17).

En lo que sigue, en primer lugar se hace una breve incursión en las principales cualidades de la producción inter- y transdisciplinaria promovida por los programas analizados. Luego se caracteriza a los vasos comunicantes y a la circulación de conocimientos que éstos realizan a partir de analizar un grupo de experiencias y narrativas sobre su labor, subrayando los pasajes y la circulación de individuos, ideas y formas de integrar el conocimiento. Se revisan aspectos tales como de qué manera se produce la identificación y definición de los problemas de investigación, cómo se integran los actores y sus diferentes perspectivas, qué incidencia tiene este tipo de prácticas en el diseño metodológico de las investigaciones, qué clase de acciones se despliegan y el tipo de resultados que obtienen. Al final del capítulo se presenta una reflexión sobre las consecuencias de esta forma de trabajo para el desarrollo de una cultura inter- y transdisciplinaria, capaz de contribuir a mejorar las condiciones para la circulación de los conocimientos en las fronteras de la Universidad y la sociedad.

EL ABORDAJE DE LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD: PRÁCTICAS INTER- Y TRANSDISCIPLINARIAS

Si bien, como se señaló anteriormente, existen diversas formas de comprender y realizar inter- y transdisciplina, hay cierto consenso sobre que, en ese tipo de producción científica, la organización de la investigación es más abierta y flexible que en la de tipo disciplinar—más habitual en las universidades—. Esto favorece la integración de nuevas técnicas, metodologías y habilidades prácticas (Gibbons et al., 1997). Asimismo, estudios han observado como las relaciones

Agronomía; y cuatro observaciones de actividades.

surgidas a partir de estas dinámicas se construyen entre permanentes tensiones y resistencias (Hidalgo, 2016). Esto se debe a que la articulación de individuos que provienen tanto de “tribus” académicas y disciplinares diferentes como de múltiples espacios de práctica profesional, incide en la experiencia, y en ocasiones genera tensiones entre las fuerzas integradoras de cada cultura disciplinar (Becher, 1993) y epistémica (Knorr-Cetina, 1999). En este sentido, mientras las tribus académicas disciplinares, para preservar su cultura, tienden a definir con fuerza su identidad y su territorio intelectual (Becher, 1993), las tribus interdisciplinarias se caracterizan por presentar una cultura que busca mantenerse siempre permeable a la articulación con otros (Thompson Klein, 2015).

Esta forma de producción de conocimientos ha dado lugar a una transformación del modelo tradicional de autoridad científica, al considerar las perspectivas de agentes hasta hace poco no vistos como legítimos (Hidalgo, 2016). Esto supuso una nueva conciencia ética sobre la labor científica (Funtowicz y Ravetz, 1993). Asimismo, generó un debate —aún activo— sobre el modo de validación y valoración de los conocimientos, dado que, mientras el tipo disciplinar se convalida por la sanción de una comunidad definida de pares especialistas, la producción que surge de estas interacciones modifica su estatus epistemológico, y por tanto requiere de la participación de un sistema de amplia base social para controlar su calidad (Albornoz, 2003). Allí, la “comunidad extendida de pares” (Funtowicz y Ravetz, 1993) o los diversos actores “impares” (Sutz, 2014) con quien se acordó qué se haría y cuáles serían los procedimientos, valorarán los resultados obtenidos de acuerdo a “las variadas circunstancias” que les permitan incorporarlos a su reflexión y a su acción.

En este tipo de prácticas inter- y transdisciplinarias, los saberes encarnan —*embodied*— (Jasanoff, 2004) distintas materialidades, y circulan entre y con los individuos a medida que estos pasan de un problema y de un contexto a otro (Nissani, 2015). De esta manera, los espacios y momentos para la comunicación se multiplican, volviéndose muy relevantes los diálogos que científicos e investigadores establecen con otros actores. Asimismo, estos dan lugar a diversos soportes para los conocimientos, los cuales son generalmente invisibilizados y desestimados por ser la publicación de artículos en revistas científicas indexadas la forma privilegiada de evaluación de la carrera académica (Carli, 2019). Pese a ello, aquí se mostrará que revisten gran importancia para la democratización de los conocimientos en tanto contribuyen a su apropiación situada.

Así, la pregunta por la comunicación de los conocimientos en prácticas que acá se definieron como fronterizas debido a su carácter

inter- y transdisciplinario, enfatiza la doble dimensión de la “comunicabilidad” en la que la movilización del conocimiento (Naidorf, Riccono y Alonso, 2020). Por un lado, la dimensión interna, estrechamente vinculada a los parámetros de evaluación académica a través de la producción de *papers*; y, por otro, la externa, orientada a establecer vínculos con los restantes actores de la sociedad. Desde esta perspectiva la movilización del conocimiento implica una práctica en diálogo, permeable, interactiva y retroalimentada. Esto supone asimismo la puesta en juego efectiva de la dimensión ciudadana de la comunicación científica (Castelfranchi, Fazio, 2020), que “no está en su misión de alfabetización, educación y transmisión, sino en la escucha y el diálogo, en su papel político de repartir el poder de decisión” (p. 150).

Esta forma de concebir la comunicación permite pensar las universidades como un espacio público de “interconocimiento” (De Sousa Santos, 2010, p. 50). Allí los saberes producidos pueden ser reconfigurados y reapropiados en diversos ámbitos y por diferentes destinatarios. Adquieren así nuevas significaciones a partir de su capacidad de interrogar e interpelar a distintos actores y a distintas realidades sociales. También pueden devenir una herramienta útil tanto para el diseño de políticas públicas como para su resistencia. (Carli, 2019)

En las próximas páginas el capítulo profundiza en las características de la producción inter- y transdisciplinaria y en sus implicancias para la comunicación de conocimientos científicos y tecnológicos. Los resultados que se presentan, aunque referidos a una única universidad —que posee rasgos particulares debido a su carácter público, su antigüedad y masividad (Vasen, 2018)—, posibilitan sin embargo un acercamiento a un conjunto de prácticas y sentidos que conforman los estudios sobre inter- y transdisciplina (ESIT) (Goñi Mazzitelli, Vienni Baptista, Hidalgo, 2023). También permiten establecer diálogos con otros trabajos que indagan de qué manera las Universidades públicas articulan con actores heterogéneos para difundir los conocimientos y las tecnologías que producen, ya sea a partir de sus funciones principales o de la denominada “tercera misión”, entendida en un sentido amplio.

CONSTRUIR UN PERFIL DE LAS/LOS LLAMADOS “VASOS COMUNICANTES”

Encuadrados en una serie de dispositivos institucionales², quienes componen los programas definen su orientación y acciones. Su parti-

2 Hasta 2009 las actividades eran definidas por quienes integraban los programas conjunto con las autoridades de la institución y con financiamiento a demanda. Ese año se creó la línea de proyectos de investigación interdisciplinaria dentro de la Pro-

cipación da lugar a una forma de circulación reticular y muchas veces no institucionalizada de conocimientos, los cuales transitan “naturalmente” entre y con los individuos. Esto fue expresado en la entrevista realizada a un miembro del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires sobre Energías Sustentables (PIUBAES). Al preguntarle cómo describiría la comunicación de conocimientos entre sus distintos espacios de trabajo, explicó lo siguiente:

Es una articulación natural. Es un vaso conductor que va de un lado a otro constantemente. Yo integro en mí mismo ese conocimiento, entonces mucho de lo que produzco acá o de lo que yo recibo del ámbito académico de alguna manera lo traslado, en este caso y sobre todo, a la ONG donde estoy trabajando hace años. Muchas de las cosas de la ONG las traslado acá también. Es recíproco, busco esa integración. Acá está la Universidad, acá está este tipo, y los conecto.

De este modo, las personas que forman parte de los equipos, su perfil y recorrido específico, devienen centrales para la integración de los conocimientos producidos por los distintos actores, ya que es en ellos —y no en los intersticios de las instituciones (Nissani, 2015)— donde se encuentra el potencial para generar las articulaciones con otros actores para la producción inter- y transdisciplinaria.

El investigador del PIUBAES indica además que su dedicación a la investigación “es mínima”, y explica que esto es una decisión que toma para poder participar de distintos espacios:

gramación UBACyT. En ella se convocaba a la presentación de proyectos orientados a atender en específico las temáticas de los PIUBA. A partir de entonces, los programas pasaron a involucrar formalmente las tareas de docencia, investigación y vinculación. Años más tarde, en 2015, se aprobó una nueva línea de apoyo para proyectos de Fortalecimiento y Divulgación. De esta manera se definió un marco institucional y se comenzaron a destinar recursos para el desarrollo de actividades encuadradas en tales objetivos. Los primeros —de fortalecimiento— abarcan acciones tales como: capacitaciones a instituciones, la creación y el fortalecimiento de redes institucionales, la realización de actividades de monitoreo y medición de resultados, el armado de propuestas o planes de acción para políticas públicas o entidades del sector privado y la definición y diseño de legislaciones, normas, procedimientos, entre otros. Los segundos —de divulgación—, incluyen variadas propuestas de comunicación —audiovisual, escrita, radial, digital o presencial—, producciones para distintos medios, el desarrollo de sitios web, de actividades como eventos, ferias y exposiciones, concursos y obras artísticas. El nuevo dispositivo introdujo elementos del giro comunicativo de la ciencia en los programas, y volvió más explícito el rol de los PIUBA como una política institucional tácita para la comunicación de las ciencias y las tecnologías.

Yo tenía un cargo exclusivo y me fui a un cargo semi porque también empecé a trabajar en el Gobierno, y una vez que salí de acá no quise volver como exclusivo.

Al igual que él, quienes conforman los programas en su mayoría informaron tener un perfil académico no orientado a la investigación pura. Por lo general predominan los cargos semiexclusivos o dedicaciones simples a la docencia e investigación, que posibilitan el trabajo registrado fuera de la universidad y su circulación por ámbitos no académicos. Esta es una de las características que identificaron como propia quienes forman parte de los programas. Otras de las mencionadas son: la capacidad para el armado de grupos (“Yo no soy una típica académica de la UBA, soy una persona que incorpora mucho a la gente y no me interesa de dónde vienen mientras que puedan aportar algo”), la orientación hacia la aplicación del conocimiento (“Todos los programas del PIUBA tienen un aspecto aplicado, así que prácticamente todos implican una relación fuerte entre Universidad y sociedad, más allá de la disciplina que tenga cada uno”), una mentalidad abierta o mirada interdisciplinaria y transdisciplinaria (“Los científicos que están participando no tienen una mirada, como yo le digo, fundamentalista de la ciencia, sino que tienen una mirada interdisciplinaria en sí misma, muy abierta en ese sentido”), y un interés marcado por la transferencia social de los conocimientos (“No me interesa mucho el trabajo científico *per se*, hecho para intercambio entre productores de conocimiento y por el conocimiento en sí, me interesa una transferencia hacia el problema social, esa es mi vocación de trabajo”).

Estas expresiones operan como indicios de la pertenencia a una “tribu” inter- y transdisciplinaria (Thompson Klein, 2015). La tendencia de quienes la integran a la exploración de la frontera o intersticio de la disciplina de base (National Academy of Science, 2015) es lo que hace posible el encuentro con otros. Los diálogos que esto origina permiten adquirir una mayor comprensión del fenómeno que estudian y de sus múltiples dimensiones (Nisani, 2015). La flexibilidad, adaptabilidad, creatividad; la curiosidad sobre otras disciplinas y la apertura para aprender sobre ellas; la facilidad para la comunicación y la escucha; la habilidad para sortear las distancias entre teoría y práctica; la capacidad de trabajo en equipo y tolerancia a la ambigüedad (Lyall, Brue, Tait y Meagher, 2015), todos ellos son elementos que caracterizan esta cultura.

Ahora bien, ¿cómo producen y comunican conocimientos estos vasos comunicantes en el marco de los PIUBA? A partir del análisis de cuatro experiencias inter- y transdisciplinarias, en las páginas que

siguen se propone profundizar en algunas estrategias desplegadas por este actor colectivo.

GENERAR INSUMOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA: LA EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN FRONTERIZA CON LA SECRETARÍA NACIONAL DE NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA

El convenio de trabajo del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires sobre Marginaciones Sociales (PIUBAMAS) con la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) de la República Argentina, implicó una “articulación de lógicas, intereses y tradiciones distintas” con el objetivo de diseñar técnicamente un sistema integrado de información sobre políticas públicas de niñez, adolescencia y familia (SIIPNAF) a nivel nacional. Esta experiencia fue excepcional y una de las principales desarrolladas por el programa, de acuerdo a la valoración hecha por sus integrantes en las entrevistas y publicaciones. Gracias al acuerdo firmado con la secretaría, el proyecto posibilitó “entablar un diálogo con aquellos que son los hacedores de políticas públicas” a partir de una “investigación a demanda” de este organismo rector en las políticas de infancia a nivel nacional (Guemureman, 2012, p. 15).

La idea siempre era pensar en qué cosas los investigadores de la UBA tienen un saber hacer, tienen *expertises*, tienen perfiles determinados; identificar las instancias en términos de política pública a las que les falta la persona experta que produzca conocimiento sobre esto, y que, a su vez, después, ese conocimiento producido pegue como insumo para el diseño de políticas. Esa fue siempre nuestra idea. Después, se cumple más o menos y en el medio van pasando muchas cosas (Integrante del PIUBAMAS).

Por lo general, el modo como se inicia la relación entre los distintos grupos repercute en el funcionamiento de los equipos de trabajo y en el tipo de conocimiento producido. Como se relata en las entrevistas realizadas, en situaciones en las que existe un demandante del conocimiento, la posibilidad de que este sea recuperado como insumo se vuelve más simple: “Ahí tenés dos claves. Una es si el problema surgió por demanda de. Así sale como por un tubo”. Sin embargo, otra integrante del PIUBAMAS complejiza este proceso y sus consecuencias:

Hay un tema que es la vocación del Programa y la incidencia. Y el programa no termina de definir o de aceptar algo: si vos partiste de un problema ya definido conjuntamente con el actor político,

todo tiene un curso de acción. Entonces, el dilema entre la investigación y la asistencia técnica es una delgada línea.

La reflexión de una tercera integrante permite completar la tensión planteada en la cita anterior entre eso que “no termina de definir o de aceptar” el programa y sus propios objetivos. Pregunta en forma retórica: “¿Cómo vas a hacer una articulación que sea virtuosa, desde compatibilizar necesidades y capacidades, sin subsumirte o convertirte en un empleado del Estado?”. De esta manera señala una de las principales dificultades que supone la metodología de trabajo que implementan: De acuerdo a lo relevado en las entrevistas, la lógica que se empezó a imponer en el programa fue la de “adoptantes y demandantes de conocimiento”, y esto, explican, “que es muy chocante desde lo conceptual”, se encuentra relacionado con un fuerte pragmatismo que intenta resolver cómo “realmente vincular”.

El principal cuestionamiento a esta forma de articular el conocimiento es que tiende a transformar la función de quien hace investigación en tareas de consultoría o asesoría. En ese sentido, señalan las investigadoras entrevistadas, la aspiración de calidad de la vinculación e incidencia de los programas “es superior” a la que puede tener cualquier asesor o consultor. Una de ellas explica: “Todo te lleva a la definición del problema. Para mí ese es el punto de inflexión”. El límite entre hacer investigación y hacer asistencia técnica, como lo denominan, se encuentra en quién lo define.

Desde la teoría, la fase de identificación y estructuración del objeto de estudio transdisciplinario presupone un trabajo en conjunto con los distintos sectores involucrados. La incorporación de una gama amplia de participantes y de competencias permite definir con mayor claridad cuáles son las preguntas, disciplinas y actores pertinentes para su abordaje, así como también evaluar el conocimiento existente —académico y práctico— y aprender sobre las necesidades, perspectivas ideológicas y los intereses en juego (Hirsh Hadorn, Pohl, Bammer, 2015, p. 215). En la experiencia que se analiza, el inicio de este proceso de diálogos y negociaciones con los funcionarios públicos fue relatado por una integrante del PIUBAMAS:

Era un proceso de construcción ir ajustando las agendas. [...] A la Subsecretaría de Derechos Humanos le interesó mucho el tema de acceso a la Justicia. Al Ministerio de Educación le gustó mucho el tema de repositorios digitales de acceso abierto o TICs (tecnologías de la información y la comunicación) para la inclusión social, entonces ahí hubo una puja. Finalmente, TICs para la inclusión social no fue [...], entonces fuimos por el lado de los reposito-

rios digitales de acceso abierto a la ciencia y a la tecnología. [...] Después, en Desarrollo Social les empezó a interesar, a través de la SENNAF, el tema de armar un sistema integrado de políticas públicas de niñez. Nos dijeron: “¿Ustedes se animan?”.

El sistema de indicadores se desarrolló en cinco etapas principales: el relevamiento de recursos en todo el territorio nacional, la clasificación de características y conceptos, el diseño de la herramienta informática, el desarrollo de talleres, la elaboración de un manual para su implementación por parte de cada dependencia y una prueba piloto. El proceso se hizo de forma participativa con los integrantes de la SENNAF y con funcionarios de cada jurisdicción.

La trama de relaciones involucrada no operó *a priori*, sino que fue resultado de la articulación a través de la cual se produjo efectivamente la vinculación. A los miembros de la SENNAF se los consideró “no como enemigos” o “como fuentes de los que solo extraer datos”, sino “como interlocutores, como agentes con los cuales el investigador construye el conocimiento” (Villalta y Llovet, 2012, pp. 119, 121). En esos diálogos, prestaron especial atención a los procesos de interpretación que se producen en la praxis cotidiana de los sujetos, que le “dan carnadura”, así como también a otros concernientes a la implementación de las políticas (p. 122). Debido a este punto de partida epistemológico de la interacción, pese a que podría haberse “ajustado a la consultoría técnica”, el proyecto involucró “una discusión política, teórica y metodológica sobre las posibilidades de diálogo” (p. 127). Esto les permitió confrontar opiniones, conocer los distintos significados que los actores otorgaban a lo que hacían y examinar fuentes diferentes. De este modo también pudieron recuperar la historicidad de los procesos que estaban abordando, facilitando con ello la tarea de “comprender las condiciones de posibilidad” del sistema y de “analizar su implementación”, entendida como un proceso que supone tanto la transformación de la estructura como de la forma institucional (pp. 124-125).

Los actores involucrados en la experiencia fueron, además de los investigadores del programa, miembros del gobierno y de las ONG con las que tomaron contacto en el territorio (Macri, Erbaro, 2012, pp. 131-139). En cuanto a estas últimas, la interacción se dio con aquellas que tenían delegación del organismo nacional para ejecutar las políticas. De esta manera, tanto el relevamiento como la sistematización y clasificación de la información se hizo conjuntamente con la SENNAF.

Las acciones iniciales implicaron un “ida y vuelta” con gente de la Secretaría, quienes aportaron “la experiencia cotidiana”. Este aprendizaje caracterizado como “muy interesante”, permitió comprender

“directamente cómo se aplicaba la política en cada una de las provincias, en Nación, cómo se iban integrando y cómo se podía sacar de eso algo que se llame información” (Debandi, 2012, p. 110).

Durante el proceso se advirtió la existencia de un “recelo acerca de los roles institucionales”. Sin embargo, este “se pudo saldar en las reuniones”, las cuales fueron de gran importancia (Macri, Erbaro, 2012, pp. 131-139). En cuanto a las dificultades, además de las planteadas, señalan que la falta de vinculación entre los representantes de las provincias hizo imposible en algunos casos cumplir con la agenda de trabajo acordada. Esto, explican, le imprimió un sesgo a la investigación, por no poder incorporar los testimonios ni el análisis de algunas políticas consideradas indispensables al momento del diseño de la investigación. En este sentido, fueron muy relevantes para el desarrollo del proyecto los intercambios y el acompañamiento de los referentes locales de la secretaría, al habilitar los diálogos con los decisores políticos. “Si no se hubiera ido a las provincias, este sistema no tendría éxito. Podría haber quedado como cualquier herramienta linda, pero sin uso” (Debandi, 2012, p. 109). Esos otros vasos comunicantes —no académicos—, además de haber generado los protocolos, líneas, sublíneas de acción y variables, “fueron los que involucraron a las provincias políticamente [...] para que se sintieran parte” (Debandi, 2012, p. 113).

El diseño de este proyecto inter- y transdisciplinario requirió además pensar trayectorias e interacciones posibles y elaborar interfaces entre las distintas agencias estatales y no estatales:

Ello porque en lugar de considerar al Estado como autocontenido y con límites precisos, nos interesó dar cuenta de su porosidad, en tanto la sociedad civil en cada uno de los lugares dialoga y fuerza al Estado a determinadas trayectorias y relaciones (Villalta y Llovet, 2012, p. 128).

También implicó atender otro tipo de cuestiones técnicas y de uso de la tecnología como las medidas de seguridad, la colocación del servidor, el almacenamiento de la información, su resguardo, cómo utilizar el desarrollo, y una etapa de “transferencia” del desarrollo tecnológico realizado. Esta consistió en una capacitación a nivel nacional con el formato de talleres. Por último, se elaboraron acciones de monitoreo y evaluación.

En esta experiencia de articulación con una dependencia estatal que implicó no sólo el asesoramiento sino también el desarrollo de una herramienta para la gestión, la escucha mutua, el reconocimiento y valoración de las distintas formas de expresión, así como la aten-

ción de los intereses latentes y de las pujas de poder y su negociación a fin de poder generar objetivos, criterios y compromisos comunes, sentaron las bases para la elaboración de un conocimiento aplicable, adaptable, duradero, “vivo”:

La prueba piloto fue un éxito, lograron utilizar el sistema, se ajustaron los manuales, y con eso se continuó y se pudo obtener una carga de información y obtener todo un conjunto de mejoras solicitadas por las provincias para poder seguir incorporando en el sistema, que tiene que ser un sistema vivo para que siga cambiando (Debandi, 2012, p. 115).

LA ARTICULACIÓN CON MUNICIPIOS COSTEROS DEL AMBA: UNA EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN DE INDICADORES PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO CLIMÁTICO

En la entrevista realizada a un integrante del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires sobre Cambio Climático (PIUBACC), este relata su experiencia en el desarrollo de un sistema integrado de indicadores para la gestión local del cambio climático en el marco de un proyecto de fortalecimiento. El método de trabajo que implementa junto a su equipo es de “gestión integrada”, e involucra, al igual que el analizado en el apartado anterior, procedimientos de diagnóstico realizados en forma conjunta:

La gestión integrada implica que todos los actores y todos los intereses están participando de alguna manera. [...] el industrial, el puerto, el Estado y la ONG conservacionista. Sabés que se van a pelear. Pero tenés que tratar que por lo menos puedan dialogar y entenderse. Y a partir de ahí, probablemente no queden todos satisfechos, pero algún avance, algún tipo de acuerdo logres. [...] Es una instancia en la que logran construir cierta sinergia, circulan los conocimientos.

El proyecto tuvo como finalidad elaborar un sistema de indicadores sociales, económicos y ambientales para áreas urbanas focalizado en el nivel intralocal. Con ese objetivo, el equipo trabajó evaluando cuál era la capacidad de gestión local de la adaptación al cambio climático en municipios y en áreas metropolitanas costeras. La metodología de trabajo implementada supone distintas etapas y la realización de talleres. En la experiencia que se analiza se realizaron cuatro.

En el primero se trabajó en conjunto en una definición operativa de adaptación: se consensuó, entre seis facultades distintas con cate-

gorías disciplinares diferentes, un modelo de interacciones basado en la identificación de impactos a nivel local y en las respuestas que pueden dar los municipios. Para ello en forma previa se hizo una encuesta entre varios especialistas de la universidad, con la que se pretendió definir el marco teórico para generar acuerdos sobre la nomenclatura a utilizar para referirse a adaptación local al cambio climático. En este proceso, de acuerdo al relato de uno de los investigadores entrevistados, se presentó el reto de sortear las dificultades teóricas, técnicas y metodológicas que supone el diálogo entre las disciplinas. Este suele ser uno de los principales desafíos en la producción inter- y transdisciplinaria, debido a su pretensión de integrarlas en conceptos y categorías bajo una misma comprensión teórica (Santos, 2015). También se definieron los casos testigos a analizar en las áreas urbanas, y se identificaron las principales presiones, impactos y respuestas para estos dos tipos de sistemas.

El segundo taller tuvo la intervención de integrantes del programa de las seis unidades académicas, y se focalizó en la selección de indicadores. Se hicieron mesas temáticas orientadas al abordaje de los propuestos: urbanos, económicos, sociales y ambientales.

El tercero estuvo dedicado al trabajo con los funcionarios municipales y contó con la presencia de veintiocho autoridades de cinco municipios distintos, más la ciudad de Buenos Aires. Se centró en el modo de implementar el sistema de indicadores, sobre todo teniendo en cuenta su articulación con las políticas locales de adaptación al cambio climático que se estaban desarrollando en ese momento —por ejemplo, de residuos sólidos urbanos, manejo del agua, región de espacios verdes—. También, en cómo podía ser —y si sería viable— una aplicación gradual de este sistema. Además, se probó la plataforma diseñada con ese fin, que contenía el sistema de indicadores y sistemas geográficos de información para hacer modelos predictivos bajo distintos escenarios.

En total estos tres talleres reunieron a cerca de cincuenta personas. En esas instancias de intercambio, explicó el integrante del programa en la entrevista, se suelen hacer “preguntas generales para que ellos desarrollen lo que les preocupa”.

En el cuarto y último taller presentó el sistema.

En una entrevista, el relato que hace el investigador del PIUBACC ejemplifica cómo es “una charla típica con un funcionario municipal” al inicio de este tipo de vinculaciones:

Te sentás y le decís: mirá, estamos interesados en el cambio climático, ¿nos incorporan? ¿Quieren participar en nuestro proyecto? Muy bien todo. Entonces prácticamente la mayor parte de la char-

la es sobre qué es lo que quieren hacer, qué tienen planeado hacer y por qué no lo pueden hacer. [...] Y después, a partir de ahí empiezan a aparecer otro tipo de cosas, como cuál es la relación de la gestión con los ciudadanos. Empiezan a ponerse menos propagandísticos de manera política y dan una visión real de cuál es la problemática ambiental del área que les toca gestionar.

Originar este tipo de procesos integrados de producción de conocimientos tiene la potencialidad de modificar la naturaleza de la resolución de los problemas y de posibilitar mejores análisis (Hirsch Hadorn, Pohl, Bammer, 2015). En la experiencia que se analiza, se observó que a partir de los intercambios pudo profundizarse sobre la “visión real” de la problemática ambiental, y se advirtieron un par de cuestiones. La primera, que los municipios tienen fuertes limitaciones presupuestarias y técnicas para atender esta cuestión, y que los ciclos de gestión se vuelven muy cortos para hacer una planificación efectiva, ya que, si bien los períodos de gobierno duran cuatro años, las elecciones intermedias hacen que los ciclos se acorten y sean de dos. La segunda, que esa limitación presupuestaria, por lo general, conduce a que los intendentes prioricen las cuestiones urgentes y no necesariamente los programas de mediano plazo, como requiere un plan de adaptación al cambio climático. Todo esto, en vez de ser considerado un obstáculo, debido al enfoque metodológico adoptado se integró como un elemento más de análisis. Es decir, permitió ampliar su comprensión acerca de las condiciones de aplicación del conocimiento que intentaban generar. Al respecto, este integrante del programa reflexiona:

La verdad es que cuando uno entiende la lógica de la gestión en esta escala, [...] que más bien actúa de una manera reactiva frente a los problemas que se van planteando, es muy difícil programar a mediano plazo algo. [...] No tienen en general la capacidad técnica para resolverlo rápidamente. Entonces eso es parte del diagnóstico, pero justamente por eso pensamos que lo que estamos haciendo es importante, porque cuando empiecen a aparecer los problemas, bueno, las soluciones ya van a estar en gran medida preparadas para que ellos las adopten.

Aplicar los resultados de un proyecto de las características antes mencionadas aumenta si se hace una valoración conjunta de las ventajas y desventajas de cada estrategia, y si se acepta la incertidumbre conceptual, epistemológica y metodológica como elemento constitutivo de la práctica. Al hacerlo, el conocimiento se vuelve más adap-

table a los distintos contextos de uso (Hirsh Hadorn, Pohl, Bammer, 2015, p. 219). En el caso que se analiza, los intercambios con las autoridades a lo largo del proceso permitieron introducir un “estado de la cuestión” no académico en la investigación que incorporó nuevos modos de conocer y otras condiciones para la apropiación del saber generado. Además, incidió en las características del producto obtenido, dado que cuando uno “entiende la lógica municipal” y la integra, los resultados de la investigación pasan a estar “en gran medida preparados” para su uso (caso contrario, explica el entrevistado, “Podíamos desde la academia proponer un sistema de indicadores perfecto y sin embargo sería inaplicable desde el punto de vista de la gestión local”). Finalmente, esta metodología incide en los sujetos y en su manera de hacer ciencia. En este sentido, se advierte que si quienes integran el PIUBACC no poseen un perfil como el referido previamente, deberán desarrollarlo incorporando nuevas herramientas y capacidades a fin de hacer posible su participación, que de otro modo se vuelve inviable. Sobre esto, el integrante del PIUBACC señala que es algo que tuvo que hacer “al principio”, cuando empezó a involucrarse en temas de gestión: “Porque si no, no hubiera podido avanzar tanto, sinceramente”.

Además de las dificultades mencionadas, refiere a esa necesidad de “aceptar lo que se llamaría la lógica de la gestión, que es muy distinta a la lógica de la investigación científica”. Plantea que ambas, como se vio, no solo tienen distintas dinámicas y temporalidades (“Generalmente nos preguntan algo y nosotros decimos: ‘Yo necesito dos años para contestarte por lo menos’”), sino además distintas pretensiones respecto a la precisión del conocimiento producido (“Tratamos de trabajar con una exactitud que por ahí no les sirve demasiado a los funcionarios”). De todas formas, sostiene, tales cuestiones no constituyen los principales inconvenientes para el trabajo conjunto (“No les pedimos a los funcionarios nada que no puedan responder ni nosotros hacemos consultoría con los municipios con los que estamos trabajando”). La dificultad más grande, explica, es que algunos de los temas que están trabajando no se perciben como prioritarios en los municipios.

De acuerdo a la descripción que hace, cuando se propone la integración, la dinámica con los municipios es la siguiente: “Si están interesados en el tema te reciben; pero, en cuanto surge algún problema de gestión, dejan de interesarse y después incluso dejan de atender”. En su reflexión plantea la dificultad de generar asociaciones duraderas, y el rol central que tienen estos vasos comunicantes al promover dicha vinculación y demostrar la importancia de generarla y sostenerla:

La producción local de conocimiento es una de las misiones que tiene la Universidad, pero la sociedad no la tiene registrada como una misión. Entonces no nos pregunta qué conocimiento generamos y no sabe cómo utilizarlo. [...] No viene ningún funcionario municipal a golpearme la puerta, no nos vienen a consultar. Tenemos que ir nosotros y con cada cambio de gestión volver a empezar a volver a contar toda la historia. Y sin embargo es el Estado trabajando para el Estado.

¿CÓMO HACER QUE LOS DECISORES PÚBLICOS SE INTERESEN EN EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO? UNA EXPERIENCIA DURANTE LA PANDEMIA

A diferencia de las otras experiencias que se analizaron previamente, en ocasiones el conocimiento útil es identificado por los investigadores a través de sus estudios; sin embargo, debido a su desconocimiento público no es tenido en cuenta para resolver problemas de orden social. En esas situaciones, su circulación requiere que los equipos involucrados generen interés sobre el conocimiento producido. Esta labor, como se vio, propia de los vasos comunicantes, es descrita por un investigador del Programa Interdisciplinario sobre Transporte (PIUBAT) en una entrevista de la siguiente manera:

Se trata de estar en la agenda. Como uno está convocando al Gobierno generalmente para la mayoría de estos temas, y algún representante viene, y por ahí también alguna nota sale en una revista del sector; es como que ese objetivo, que es la parte del candelero político en el micro sector que es Transporte, se cumple. Y a veces las cosas que terminamos diciendo son tomadas por los propios Gobiernos.

En esas ocasiones, explica, “si bien no es un *feedback* académico ni directo, es una especie de reconocimiento de que parte del programa está andando”. Esto no se produce de forma institucional, ya que por lo general “depende de las personas”.

Ante el contexto novedoso de pandemia por el coronavirus SARS-CoV-2, estos contactos previos permitieron al programa realizar un aporte al Ministerio de Transporte de la Nación. El equipo elaboró un informe cuyo objetivo fue aportar criterios evaluativos para la gestión del transporte público en el área metropolitana de Buenos Aires, en el marco de la gradual salida del aislamiento social, preventivo y obligatorio impuesto a raíz de la situación de emergencia sanitaria.

El documento se organizó a partir de tres líneas de trabajo relacionadas. La primera implicó la revisión de decisiones, iniciativas y

políticas que fueron implementando distintas ciudades, tanto en la Argentina como en América Latina y el mundo, que atendieran a las nuevas formas de funcionamiento del transporte público en una situación crítica. Una segunda línea se dirigió a identificar las actividades económicas y los requerimientos de movilidad de los trabajadores en el territorio a partir de datos sobre flujos, modos, horarios y territorialidad de los viajes con el fin de generar indicadores.

La tercera línea, vinculada estrechamente con la anterior, consistió en una estimación de la oferta de transporte público en condiciones restrictivas y en el análisis de las condiciones que debería cumplir para la gradual apertura de actividades.

El informe elaborado ofrece recomendaciones tanto de corto como de mediano plazo, tendientes a mejorar las prácticas de cuidado para la prevención de contagio del virus. Entre las recomendaciones, se encuentran la aplicación de medidas con información en tiempo real, la redefinición de recorridos y frecuencias, la ampliación de la red de ciclovías, el monitoreo de las prácticas de cuidado, el desarrollo de nuevas estrategias de comunicación y el diseño de paradas y vehículos que permitan mantener el distanciamiento físico.

La voz oficial era: el problema es cómo hacemos para los que vienen a Capital Federal... Y el problema del transporte no está ahí, está en cada sublocalidad, está en la provincia de Buenos Aires principalmente, no está en CABA. Esos datos, tanto Geografía como Arquitectura, que son los que más trabajan el territorio, los tenemos hiperpublicados en revistas y en nuestras páginas web normales. Ese era un aporte que podíamos hacer al territorio en condiciones de pandemia. Entonces era simplemente volver a decir: miren, cuando hicimos el estudio en tal momento, hace unos años, nosotros ya alertamos que el problema está acá. El problema es el 35 % de la gente que se mueve en un radio menor a diez cuadras. Tenemos que solucionar el problema de esa gente, que es la mayoría.

El relato del investigador indica, por un lado, que, pese a que los datos para la gestión del transporte ya existían y se encontraban “hiperpublicados”, hasta el momento no eran relevantes ni conocidos entre quienes tomaban las decisiones. Es decir, el conocimiento producido científicamente no era un insumo de interés para la gestión porque hasta ese momento no formaba parte de la agenda pública. Esto cambió cuando la coyuntura se modificó: la necesidad de afrontar la pandemia introdujo una oportunidad para que este medie modificando los cursos de acción. De ese modo, los conocimientos relacionados con la espacialidad y territorialidad de los viajes, ya existentes, pu-

dieron transmitirse para ser considerados en la toma de decisiones. Refiriéndose a la necesidad de esta articulación y al rol activo que supone, explica:

Entonces, por un lado, está lo que uno quiere decir y cómo lo quiere decir, y la ciencia y el progreso y lo que vos quieras. Y por el otro lado están las demandas concretas sobre el territorio. Y esas demandas concretas uno las tiene que articular.

En esa mediación contribuyó de manera central la participación de los miembros del programa en los ámbitos de gestión. El entrevistado explica que estas relaciones que involucran sus propias trayectorias suceden muy seguido: “Porque justamente, nosotros tenemos la cualidad de que una parte importante de todo el equipo del programa es simultáneamente consultor o funcionario, según qué Gobierno, digamos. Eso se da constantemente, permanentemente”.

La elaboración del documento, de acuerdo a lo transmitido por otro integrante del programa en una reunión inter-PIUBA, resultó una experiencia muy formativa y enriquecedora para el conjunto de investigadores que participaron en su elaboración. Fue una construcción múltiple entre los distintos representantes de las unidades académicas. Representó un desafío para la articulación entre investigación, transferencia y políticas públicas, y constituyó una nueva forma de circulación del conocimiento producido a lo largo de los años de existencia del programa. El trabajo sostenido y la articulación activa de quienes realizaron las investigaciones como vasos comunicantes en los distintos espacios posibilitó que en un tiempo relativamente corto se pudieran elaborar estas primeras recomendaciones ante una problemática sorpresiva, compleja, que tuvo en el transporte y en la movilidad un componente central.

UN BIODIGESTOR PARA LA UNIVERSIDAD Y CAPACITACIONES PARA ESTUDIANTES Y PRODUCTORES AGROPECUARIOS. ALCANCES Y LÍMITES DE LA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN

Estamos armando un biodigestor en la facultad. Compramos los tanques, hicimos el armado, yo hasta aprendí a soldar, una cosa insólita para un veterinario. [...] Nosotros no lo podríamos haber hecho solos como Veterinaria, no. Podríamos plantear la teoría, ahora: cómo encajar, cómo llevar, qué cosas comprar, cuáles no comprar... Todo eso tiene una vista técnica muy importante que hay que respetar, porque eso va a ser un biodigestor que va a estar en el tambo bovino de la facultad, que tiene mucho residuo y no

tiene agua caliente. Entonces eso nos permitiría tener agua caliente para hacer las desinfecciones del piso.

Esta experiencia, que relata en la entrevista una integrante del Programa Interdisciplinario sobre Energías Sustentables (PIUBAES), se inscribe en un proyecto más amplio de generación de biogás como respuesta a la problemática energética en poblaciones vulnerables. El proyecto tiene como objeto la producción de tipo familiar. Involucró el desarrollo de dispositivos informativos y de capacitación (talleres, encuentros de debates, publicaciones) sobre el manejo correcto de los residuos y la adopción de tecnologías de indigestión con la finalidad de fomentar la implementación de energías de baja emisión de carbono mediante la utilización de la biocomposta. Además, se diseñó y presentó un prototipo de biodigestor domiciliario y materiales para su uso didáctico en capacitaciones y para fomentar su reproducción e implementación en los grupos sociales interesados. La importancia de estos desarrollos tecnológicos radica en su potencial para contribuir a mejorar el ambiente de las comunidades, como así también para desarrollar bioeconomías a partir de la generación de gas, del acceso a energía y de subproductos como biofertilizantes.

Su despliegue involucró la vinculación con productores frutihortícolas de dos municipios de la provincia de Buenos Aires. El interés en ese grupo se debe a la pérdida económica que tienen como consecuencia de los costos de gestión de los residuos, en particular en uno de ellos, donde se encuentra radicado un mercado de abastecimiento importante que dirige sus ventas a consumidores de niveles económicos altos y que, debido a la necesidad de mantener ciertos parámetros de calidad, genera mucho desecho.

Quando empezamos a trabajar con los productos frutihortícolas, yo hablo con un conocido mío y le digo: “Che, ¿conocé a...?”. “Y me dice: “Vamos al mercado que tiene problemas. Te hago el contacto porque yo estoy hablando con el director del mercado, que es el representante de la comunidad boliviana. Trabajá ahí que vas a tener buena respuesta”. Empezamos a trabajar y de hecho surge el reconocimiento de interés del Concejo Deliberante.

Como señala esta integrante del programa en la entrevista, los lazos generados previamente allanan el camino: “Te permiten llegar al otro de una u otra manera, [...] después te llevan a tener un subsidio y poder trabajar. [...] Tiene que ver con los conocimientos, con el contacto bien entendido”. A los productores, por su parte, el proyecto “les fascinó” cuando identificaron sus distintos beneficios.

Al llegar la pandemia, lo planificado debió transformarse, “intentado aprovechar todo lo que se podía desde la virtualidad”, como explicó la entrevistada, esta vez en el encuentro con los restantes miembros de los PIUBA. Además de las reuniones del equipo y de los contactos con los productores —que se mantuvieron en el período—, el proyecto dio lugar a materiales realizados en papel e impresos en 3D para un curso virtual, una publicación digital sobre la temática de los biodigestores y videos didácticos. Estos últimos son para ella “esenciales”:

Una forma muy interesante de mantener el contacto con todos los que nos han acompañado en el desarrollo de estas actividades. Y expandió un poco nuestra actividad recientemente: nos llamaron del INTI porque están interesados en la forma en que abordamos la temática en los audiovisuales, hacia las producciones familiares.

Además de armar el biodigestor, la experiencia permitió la incorporación de conceptos referentes al cuidado ambiental y a la producción de alimentos como un eje importante dentro de algunos cursos. Las distintas acciones realizadas le permitieron al equipo “consolidar el grupo de trabajo”, a pesar de no poder reunirse. Se sumaron veterinarios, arquitectos, estudiantes de Veterinaria y Ciencias Económicas —todos ellos integrantes del programa; instituciones y organizaciones de la temática energética que promueven la obtención de energía a partir de biomasa; y técnicos gasistas especialistas en biodigestores, inicialmente no relacionados con la comunidad académica de la universidad pero que, sin embargo, contribuyeron con su tiempo y conocimientos a la concreción de los objetivos propuestos.

La integrante del programa explica que, si bien “esos espacios no son comunes de dar en la universidad” —refiriéndose a aquellos que incluyen a actores extra académicos—, “los gasistas han venido a todas las reuniones, van a todos lados”. Incluso cuando hicieron unas jornadas sobre bioenergía, uno de los dos gasistas preparó la charla.

Al consultarle sobre cómo se incorporan estas personas formalmente en los proyectos, indica que “el tema es muy difícil”. Quienes pertenecen a alguno de los claustros (de docentes, de estudiantes, de graduados) están empadronados y por ello hay relaciones que se pueden justificar. Acerca de los gasistas, en cambio, comenta: “No están dentro del proyecto porque no los puedo poner, pero están siempre como colaboradores”. Pese a la diferenciación formal, que constituye una limitación institucional para el dar cuenta formalmente de la participación efectiva de actores no académicos en los programas, la entrevistada refiere que el equipo no distingue entre los distintos aportes que realiza cada integrante. Lo explica del siguiente modo:

Si todos somos parte de esta cadena como eslabón, si algún eslabón se va, nosotros dejamos de ser esto. Entonces no hay autores, hay un equipo. Nos sostenemos, somos una red dentro del proyecto. Creo que esto sí es diferencial de forma importante en muchos proyectos donde los autores son los responsables y directores del proyecto, y el resto viene como agradecimiento. Nosotros eso lo discutimos con las otras docentes que tienen un nivel profesional de doctorado, de posdoc, y todas están de acuerdo con esa visión. Si está con nosotros, si está con los 40 grados de temperatura, si con ellos es mejor nuestro trabajo porque la parte técnica de cómo armar, no armar, si es viable o no armar y el punto de vista técnico lo tienen ellos, ellos también pueden participar.

Una integración de este tipo presupone el reconocimiento legítimo de todas las partes como interlocutores válidos, al igual que sus aportes. En esta articulación, orientada a la concreción de acciones y procesos “hacia lo común” (Gadamer, 1988), hacia la construcción de lo colectivo, las diferencias disciplinares se vuelven irrelevantes (Thompson Klein, 2015). De este modo, se genera un enriquecimiento que es de orden epistémico (De Sousa Santos, 2010, p. 50), capaz de cuestionar las estructuras que predominan tanto en la educación como en la producción del conocimiento.

REFLEXIONES FINALES

Este capítulo exploró las fronteras de la universidad pública desde la perspectiva de la comunicación de conocimientos científicos y tecnológicos en el marco de los PIUBA. El interés en estos programas que involucran prácticas inter- y transdisciplinarias radicó en su riqueza para indagar cómo se producen los diálogos entre la universidad y la sociedad. Se considera que las articulaciones que suponen estas acciones constituyen espacios privilegiados para dicho intercambio.

A partir de observar el rol de los vasos comunicantes —forma de presencia colectiva de la Universidad de Buenos Aires en el espacio público— se profundizó en las articulaciones entre actores que definen, de un modo productivo y siempre situado, los alcances de la institución y la circulación de los conocimientos que produce.

La incursión en algunas experiencias desarrolladas en el marco de estos programas permitió detenerse en la cultura y el quehacer inter- y transdisciplinario. Se indagó de qué manera esto incide en la identificación y definición de los problemas de investigación y en la integración de los actores y sus diferentes perspectivas e intereses. Como elementos centrales fueron mencionados: el perfil flexible de quienes los integran, el diseño metodológico de las investigaciones, el

tipo de resultados que obtienen y las dificultades para su implementación. También se observó que los programas tienden a implementar metodologías participativas que habilitan diálogos previos entre los actores involucrados, e incrementan las posibilidades de apropiación de los conocimientos producidos por los restantes actores sociales. En esto también contribuye la producción de conocimientos que encarnan materialidades y formas diversas.

Por otra parte, se advirtió la importancia de los vasos comunicantes como facilitadores de la cultura tecnocientífica. Estos son mediadores en procesos de articulación de conocimientos, y con su desempeño contribuyen al desarrollo de la ciudadanía en grupos amplios y heterogéneos. Tal cuestión hace aún más relevante los rasgos del perfil inter- y transdisciplinario. Esas cualidades devienen herramientas útiles para la resolución de los desafíos inherentes a la integración —teórica, metodológica, valorativa, afectiva, de legitimación de los saberes— propios de este tipo de prácticas. Por otra parte, las redes generadas a partir de su inserción en múltiples espacios facilitan la circulación de los conocimientos. La misma se enriquece a partir de los intercambios dialógicos y retroalimentados con otros actores, tales como productores agropecuarios, miembros del gobierno, gasis-tas, entre otros relevados en las experiencias analizadas.

Las redes a las que dan lugar estos programas, de los cuales observamos tan solo cuatro experiencias aisladas de las más de doscientas cincuenta informadas para el período estudiado entre actividades y proyectos, amplían el alcance de la Universidad de Buenos Aires al punto de volver incommensurables sus fronteras. En esta proliferación ilimitada —situación que en ocasiones vuelve difícil su institucionalización—, la presencia de la UBA en el espacio público queda, no obstante, parcialmente invisibilizada.

BIBLIOGRAFÍA

- V Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia. Evolución de indicadores 2003-2021 (2021). Dirección Nacional de Información Científica de la Subsecretaría de Estudios y Prospectiva, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Información.
- Albornoz, Mario. (2003). Evaluación en ciencia y tecnología. *Perspectivas Metodológicas* 3. (3) 3.
- Alcíbar, Miguel. (2009). Comunicación pública de la tecnociencia: más allá de la difusión del conocimiento, *Zer*, 14, (27), 165-188.
- Azziani, Cristian. (2018). *Investigar y comunicar: la comunicación social de la ciencia según los docentes-investigadores de la Facultad*

de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes.

Becher, Tony. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario*, 1 (1).

Bourdieu, Pierre. (1994). El campo científico. *Redes*, 1 (2), 129-160.

Bunders, Joske; Broerse, Jacqueline; Keil, Florian; Pohl, Christian; Scholz, Roland; Zweckhorst, Marjolein (2015). ¿Cómo puede contribuir la investigación transdisciplinaria a la democracia del conocimiento? En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, C. Von Sanden, A. Lorient y V. Fernández (Coords.). *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 257-292). Ediciones Trilce.

Buschini, José Daniel y Di Bello, Mariana Eva. (2014). Emergencia de las políticas de vinculación entre el sector científico-académico y el sector productivo en la Argentina (1983-1990), *Revista Redes*, 20, 179-199.

Callon, Michel. (1986). The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle. En M. Callon, J. Law y A. Rip (Eds.). *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. Palgrave Macmillan.

Carli, Sandra. (2017). *Proyecto UBACyT 20020170100398BA. Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, identidades y saberes*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Carli, Sandra. (2019a). Las fronteras de la universidad pública, la circulación de saberes académicos y la intervención intelectual. Una incursión en la producción periodística de la socióloga rural Norma Giarracca. *ECCOS Revista Científica*, (49), 1-19.

Carli, Sandra. (2019b). La productividad política del conocimiento social: usos, derivaciones y circulación de saberes. En F. Brugaletta, M. González Canosa, M. Starckenbaum y N. Welschinger (Eds.). *La política científica en disputa: diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva* (pp. 103-114). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CLACSO.

Castelfranchi, Yuri y Fazio, María Eugenia. (2020). Comunicación de la ciencia para la ciudadanía científica: construir derechos, catalizar ciudadanía. En *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos/interamericanos 2020*, RICYT/CYTED.

- Cortassa, Carina. (2012). *La ciencia ante el público. Dimensiones epistémicas y culturales de la comprensión pública de la ciencia*. EUDEBA.
- Cortassa, Carina. (2018). Universidad pública y apropiación social del conocimiento: la renovación del compromiso reformista. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, (7).
- Cortassa, Carina. (2019). Producir conocimientos, compartir conocimientos. Las comunidades científicas frente a los desafíos de la comunicación pública de las ciencias. *Revista CeI*, 69 (2), 8-14.
- Cortassa, Carina, Andrés, Gonzalo y Wursten, Andrés. (2017). *Comunicar la ciencia: escenarios y prácticas. Memorias del COPUCI 2015*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Debandi, Natalia. (2012). Sistema Integrado de Información sobre Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia (SIIPNAF). En *Universidad y políticas públicas. El desafío ante las marginaciones sociales* (pp. 109-116). Ediciones Eudeba.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- Funtowicz, Silvio y Ravetz, Jerry. (1993). *La ciencia posnormal. Ciencia con la gente*. Centro Editor de América Latina.
- Goñi Mazzitelli, María, Vienni-Baptista, Bianca e Hidalgo, Cecilia. (2023). Presentación: Prácticas interdisciplinarias y transdisciplinarias en Iberoamérica: Integración de conocimientos y diálogo con políticas de ciencia, tecnología e innovación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 18(53), 77-85.
- Guemureman, Silvia. (2012). Presentación. En *Universidad y políticas públicas. El desafío ante las marginaciones sociales* (pp. 15-21). Ediciones Eudeba.
- Hidalgo, Cecilia. (2016). La Universidad de Buenos Aires y la interdisciplina. *Interdisciplina*, 4 (10), 109-128.
- Hirsch Hadorn, Gertrude, Pohl, Christian y Bammer, Gabriele. (2015). La resolución de problemas mediante la investigación transdisciplinaria. En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, C. Von Sanden, A. Lorient, y V. Fernández (Coords.). *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 203-231). Ediciones Trilce.
- Irvine, John y Martin, Ben. (1999). La prospectiva en ciencia. Programa de investigaciones económicas sobre tecnología, trabajo y empleo.

- Jasanoff, Sheila. (2004). The Idiom of Coproduction. En S. Jasanoff, *States of Knowledge: the Coproduction of Knowledge and Social Order* (pp. 1-12). Routledge.
- Knorr Cetina, Karin. (1999). *Epistemic Cultures. How Sciences Make Knowledge*. Harvard University Press.
- Knorr Cetina, Karin. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Latour, Bruno. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.
- Latour, Bruno. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Law, John. (2009). Actor Network Theory and Material Semiotics. En Bryan S. Turner (Ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444304992.ch7>
- Lyall, Catherine, Bruce, Ann, Mardsden, Wendy y Meaguer, Laura. (2015). El rol de los organismos de financiación en la creación de conocimiento interdisciplinario. En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, C. Von Sanden, A. Lorieto y V. Fernández (Coords.), *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 337-356). Ediciones Trilce.
- Macri, Mariela y Erbaro Cristina. (2012). Estado de situación del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. En *Universidad y políticas públicas. El desafío ante las marginaciones sociales* (pp. 131-140). Ediciones Eudeba.
- Mallo, Susana. (2015). Hacia la interdisciplina en el siglo XXI. En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, Von C. Sanden, A. Lorieto y V. Fernández (Coords.), *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 63-69). Ediciones Trilce.
- Masseilot, Barbara. (2020). La utilidad de la teoría del actor-red para el estudio de la comunicación pública de las ciencias. Una aproximación teórico-metodológica. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (22).
- Masseilot, Barbara. (2022). Coproducción de conocimientos científicos en una experiencia transdisciplinaria en torno a la mandioca en el marco de los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Redes*, 28 (54).

- Masseilot, Barbara. (2022). La comunicación de las ciencias en las fronteras de la universidad pública. Análisis de redes de actores en los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires (Tesis de Maestría, manuscrito inédito). Universidad de Buenos Aires.
- Masseilot, Barbara. (2023). La comunicación de conocimientos científicos en los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires: Un estudio sobre el rol de la institución como actor-red en el espacio público. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, CTS, 18 (53), 219-246.
- Mezzadra, Sandro y Neilson, Brett. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de Sueños.
- Naidorf, Judith, Riccono, Guido y Alonso, Mauro. (2020). Comunicabilidad interna y externa de los resultados de la investigación científica. En M. E. García Gil, D. M. Plazas Gil y N. Arata (Eds.), *La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política* (pp. 111-136). Ediciones Usta, CLACSO.
- National Academy of Sciences (2015). Los impulsores de la investigación interdisciplinaria. En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, C. Von Sanden, A. Lorigio y V. Fernández (Coords.). *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 23-42). Ediciones Trilce.
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Paidós.
- Nissani, Moti. (2015). Diez aplausos para la interdisciplinariedad: en defensa de la investigación y el conocimiento interdisciplinarios. En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, C. Von Sanden, A. Lorigio y V. Fernández (Coords.), *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 43-62). Ediciones Trilce.
- Quintanilla, Miguel Ángel. (2010). La ciencia y la cultura científica. *ArtefaCToS*, 1, (3), 31-48.
- Rovelli, Laura. (2008). La impronta modernizadora y los sedimentos de la Ilustración: un estudio del conflicto de proyectos en la UBA durante los años 80 y 90. En F. Naishtat y P. Aronson (Comps.), *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos* (pp. 201-220). Editorial Biblos.
- Rovelli, Laura. (2017). Expansión reciente de la política de priorización en la investigación científica de las universidades públicas

- de Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. VIII, (22), 103-121.
- Santos, Carlos. (2015). Sobre la interdisciplina. En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, C. Von Sanden, A. Lorieto y V. Fernández (Coords.), *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 69-81). Ediciones Trilce.
- Senejko, María Paula y Versino, Mariana. (2018a). La apuesta interdisciplinaria de la Universidad de Buenos Aires: el caso de los Programas Interdisciplinarios (PIUBA). *ClimaCom-Inter/Transdisciplinaridade*, 5 (13).
- Senejko, María Paula y Versino, Mariana. (2018b). La producción de conocimientos y la resolución de problemas sociales: Análisis de las convocatorias a proyectos de investigación orientados en la UBA (2003-2015). *Asociación Argentina de Sociología. Horizontes Sociológicos* (6).
- Senejko, María Paula y Versino, Mariana. (2019). Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) en la Universidad de Buenos Aires. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30, 74-90.
- Simón, Claudia, Vienni, Bianca, Taks, Javier y Cruz, Gabriela. (2018). Aportes interdisciplinarios para el caso de estudios de la sequía agronómica en Uruguay. En C. Hidalgo, C. Simón y B. Vienni (Eds.), *Encrucijadas interdisciplinarias* (pp. 31-46). Editorial Ciccus, CLACSO.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins.
- Sutz, Judith. (2014). Calidad y relevancia en la investigación universitaria: apuntes para avanzar hacia su convergencia. *Revista CTS*, 9 (27), 63-83.
- Thompson Klein, Julie. (2015). Lexicón: un vocabulario para la interdisciplinariedad. En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, C. Von Sanden, A. Lorieto y V. Fernández (Coords.). *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 81-102). Ediciones Trilce.
- (2015) Una taxonomía de la interdisciplinariedad. En B. Vieni, P. Cruz, L. Repetto, C. Von Sanden, A. Lorieto y V. Fernández (Coords.). *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 115-134). Ediciones Trilce.
- Unzué, Martín y Rovelli, Laura. (2017). Cambios, tendencias y desafíos de las políticas científicas recientes en las universidades nacionales de Argentina. *Tla-Melaua, Revista de Ciencias Sociales*, 11 (42), 242-261.

- Venturini, Tomaso. (2009). Diving in Magma: How to Explore Controversies with Actor-Network Theory. *Public Understanding of Science*, 19, 3, 258-273.
- Venturini, Tomaso, Munk, Anders Kristian, y Jacomy, Mathieu. (2016). Actor-Network Vs. Network Analysis Vs. Digital Networks: Are We Talking About the Same Networks? En Ribes, David and Vertesi, Janet (Eds.), *DigitalSTS: A Handbook and Fieldguide*.
- Villalta, Carla y Llovet, Valeria. (2012). Política, historia e institucionalidad. Algunas reflexiones sobre la investigación en transferencia a partir de una experiencia. En *Universidad y políticas públicas. El desafío ante las marginaciones sociales* (pp. 117-130). Ediciones Eudeba.

PARTE II

**FRONTERAS DE LA EXPERIENCIA
ESTUDIANTIL: DESPLAZAMIENTOS,
TRANSICIONES Y HORIZONTES**

Andrés Santos Sharpe

CAPÍTULO 4

FRONTERAS INSTITUCIONALES, RITUALES Y CIRCULACIÓN DE INFORMACIÓN EN EL PASAJE DEL SECUNDARIO A LA UNIVERSIDAD. REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE LA PANDEMIA

INTRODUCCIÓN

El pasaje del nivel secundario a la educación superior es una experiencia que se desarrolla en un período corto en términos temporales¹, pero denso simbólicamente, a tal punto que se pueden identificar distintos factores que explican sus lógicas. Algunas más institucionalizadas, como la asociación entre la modalidad del secundario (técnico, bachilleres orientados, etc.) y la carrera elegida (sobre todo en disciplinas tecnológicas). Otras, referidas a actividades específicas incentivadas por la propia escuela media o por las familias de algunos jóvenes, como la orientación vocacional, la visita a universidades con el colegio o con compañeros de curso, las charlas sobre la oferta de carreras o conversaciones con adultos o referentes sobre su experiencia en la educación superior. Finalmente, ese tránsito de una institución a otra está marcado también por un conjunto de prácticas ritualizadas. En algunos casos, formalizadas desde la institución escolar, tales como los espacios de diálogo entre profesores y estudiantes sobre su futuro. Y otras que, a pesar de su informalidad, se encuentran institucionalizadas por su continuidad como práctica juvenil e involucran

1 Autoras como Araujo (2017) incluyen en ese período a los últimos años de la secundaria y el primer año de la Universidad.

formas de sociabilidad que giran en torno a la pregunta “¿qué vas a hacer el año que viene?”. Estas prácticas habilitan el cierre de una etapa y funcionan como instancias de socialidad que marcan, de manera anticipada, el pasaje simbólico por la frontera institucional y el inicio, en algunos casos, de la Universidad.

Son, por supuesto, experiencias desigualmente compartidas: tanto las diferencias de clase como culturales establecen marcos para procesarlas. Aun así, incluso entre quienes no las viven, la mirada relacional entre pares opera en cómo se transita ese tramo. La experiencia de quienes cursaron el último año de secundaria durante la pandemia fue un buen indicador de ello: los relatos estudiantiles dan cuenta de un cierre trunco (en comparación con las cohortes precedentes) por haber perdido varias de las actividades que, en la percepción generalizada, hubieran ayudado a los jóvenes a tomar decisiones de manera más informada (Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio, 2022). En otras palabras: más allá de las formas de participación, estamos atravesados por estas vivencias sociales en el cierre del secundario. Estas instancias son centrales en la medida en que actúan como puntos de pasaje entre dos instituciones con fronteras bien delimitadas en las trayectorias estudiantiles.

Las diferencias marcadas por la pandemia habilitaron una oportunidad para reflexionar sobre las formas en que operan distintos factores en la elección de carrera. Entre ellos, destacamos la preferencia por una orientación del colegio en la definición de los estudios superiores; el significado otorgado a la orientación vocacional como dispositivo, y el rol que juegan los ritos de paso en la marcación de los tiempos y en los modos del tránsito de una institución a otra.

Considerando estos aspectos, el presente capítulo propone analizar de manera comparada, entre jóvenes que tomaron su decisión antes y después de la pandemia del COVID-19, cómo las fronteras institucionales, sus culturas, rituales y formas de sociabilización operan en la elección de carrera. La interrupción o las modificaciones de dichas instancias permiten comprender mejor el funcionamiento de esos factores en la continuidad educativa a la vez que transforman la experiencia de elección de carrera y universidad, sus tiempos y los modos en que se desarrolla.

Para reflexionar sobre estos pasajes, entrevistamos² a estudiantes universitarios de dos áreas de conocimiento (Ciencias Médicas y

2 Las entrevistas fueron realizadas en el marco del proyecto CIC-CONICET “Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Elección de carrera durante la pandemia y estrategias de permanencia en universidades de AMBA”, del proyecto UBACyT “Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, sujetos y saberes”, y

Sistemas/Computación) con el objetivo de comprender las lógicas de elección de carrera, los imaginarios respecto de su futura trayectoria educativa y profesional, las expectativas en torno a ambas y cómo esas decisiones se dirimen en un escenario marcado por apuestas institucionales y por las condiciones de la pandemia.

Para ello, el capítulo está organizado en cuatro apartados: los dos primeros presentan respectivamente las consideraciones teóricas y metodológicas que operan como orientadoras del análisis. Allí se enuncian los conceptos principales, la construcción muestral de las entrevistas y los puntos de comparación centrales sobre los cuales se asienta la investigación. Un tercer apartado presenta el contexto, los antecedentes y los puntos de debate en el campo problemático de conocimiento.

El cuarto apartado profundiza el análisis en tres ejes: el vínculo entre la modalidad escolar y la elección de carrera, el rol de los espacios de orientación y los ritos de transición en el pasaje fronterizo del secundario a la Universidad. Respecto del primero, una hipótesis comúnmente aceptada es que la orientación del nivel medio constituye un determinante central a la hora de definir la carrera, sobre todo en lo que refiere a la relación entre colegios y carreras técnicas. Esa correspondencia existe, pero no viene dada de manera lineal. En el primer apartado analítico se propone esa discusión y damos cuenta del rol que juegan el conocimiento y las percepciones de (im)posibilidad sobre dicha elección, a la vez que nos preguntamos cómo el vínculo diferencial con ese conocimiento durante la pandemia impacta en los procesos decisionales.

El segundo, refiere a la delimitación de los tiempos y modos en que se desarrolla la elección. Un ejemplo claro es la existencia de un episodio institucionalmente marcado en el cual los estudiantes deben inscribirse a la carrera elegida (en general, entre los meses de octubre y diciembre) o postergar la decisión para el año siguiente. Este “momento bisagra” (Bertaux, 1981) es entendido como un episodio (o episodios) en la vida de los sujetos en el que se toma un camino entre trayectorias posibles. Los momentos institucionales bisagra son varios. En el segundo subapartado analizamos los casos de las instancias de orientación vocacional y las visitas o charlas de universidades como factores que fijan los tiempos y modos de elección. La disminución de estas actividades durante la pandemia dejó sus huellas, también, en la elección.

del Proyecto PRI R22-59 “El año que vivimos intensamente. Momentos bisagra en la experiencia estudiantil del primer año de cursada en cuatro universidades públicas”. También como parte de investigaciones publicadas en Santos Sharpe y Catalano (2023).

Respecto de los procesos de intercambio y sociabilización de información, las instituciones crean o facilitan espacios que permiten al estudiante representarse la posible futura experiencia, pero también los jóvenes realizan búsquedas por espacios no institucionalizados. En un tercer subapartado, se trabaja sobre esos modos de circulación de información, sus transformaciones durante la pandemia y cómo colaboran en la definición de carrera. Es esa lógica de tránsito por dichos espacios donde centramos el interés analítico del presente trabajo. Finalmente, un último apartado profundiza en las reflexiones y aportes finales.

EL PASAJE POR LA FRONTERA INSTITUCIONAL ENTRE EL SECUNDARIO Y LA UNIVERSIDAD. TEORÍA Y ANTECEDENTES

Un foco de interés central en el presente capítulo reside en comprender las modalidades y lógicas de pasaje de una institución con fronteras históricamente delimitadas, como es la institución escolar, a la Universidad. Esto pone en primer plano tres conceptos nucleares: el de frontera, el de institución y el de pasaje.

Tal como desarrollan Lamont y Molnár (2002), la noción de frontera tiene distintos usos analíticos: como demarcador de grupos sociales y culturales, y como clave para comprender los mecanismos de construcción identitaria, entre otros (2002, pp. 186-187). Aquí, nos basamos en la apropiación realizada por Grimson (2011). Este autor señala que la noción de fronteras es inicialmente desarrollada para el análisis de los procesos culturales e identitarios con relación a los Estado-nación. En resumen, retoma la crítica constructivista que desnaturaliza la asociación entre los límites de los Estados y las fronteras culturales e identitarias, pero, a su vez, discute con esa perspectiva en la medida en que no considera cómo siguen operando las instituciones (en ese caso, la institución de los límites estatales) en la conformación de una identidad nacional. En palabras de Grimson (2011), las fronteras se pueden definir como

espacios donde antes no existían límites y donde los Estados y otros actores sociales —a veces hegemónicos, a veces subalternos— intervienen de modos múltiples para fabricarlos e institucionalizarlos. Estos procesos conducen a la incorporación —las fronteras hechas cuerpo— y a la fetichización —los límites contingentes contruidos por personas devienen fronteras naturales entre cosas— (p. 111).

Es decir, aboga por una desustancialización de la identidad, pero eso no implica deshistorizarla. Según Grimson, la identidad es situacio-

nal, por lo que no puede ser desligada del marco institucional en el cual opera; a su vez, la identidad se procesa en la interacción, con lo cual el reconocimiento del otro es clave.

En el caso que nos ocupa, recuperamos el concepto de fronteras pero, en vez de utilizarlo para el análisis de los límites entre Estado-naciones, nos lo reapropiamos para el análisis del pasaje fronterizo hacia una institución que, en la Argentina, cuenta con más historia que el propio Estado: la Universidad. Teniendo esto en consideración, el segundo concepto central en el análisis es el de institución, ya que hay marcas del propio objeto que delimitan dichas fronteras.

Para ello, en primer lugar, retomamos la definición de Dubet (2007), en la medida en que nos es útil para pensar la relación entre institución, sociabilidad y subjetividad estudiantil. Explica el sociólogo francés:

Utilizaremos la noción de institución en un sentido particular: el que tiene la *función de instituir* y de socializar. La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque “institucionalizan” valores, símbolos, porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de *trabajo sobre el otro* (pp. 40-41). (Las cursivas son originales del texto citado).

A su vez, la noción de culturas institucionales de Eduardo Remedi Allione (2004) nos sirve para pensar los modos de articulación entre una historia institucional, las prácticas institucionales que expresan en un espacio particular la historia de los sujetos, sus quehaceres cotidianos que posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación (pp. 26-27) y las trayectorias, las acciones y las interacciones de los sujetos institucionales. En el caso del pasaje de la escuela media a la Universidad, no sucede que se es un tipo de estudiante para tornarse uno de otro perfil, sino que se es portador también de la historia de la institución de proveniencia. Pero, en el pasaje fronterizo, también operan culturas institucionales ligadas a las proyecciones identitarias en tanto futuro profesional de una disciplina (futuro médico, futuro ingeniero, futuro científico o cualquier otra).

Resumidamente, nos apropiamos del concepto de fronteras para pensar las lógicas de elección de carrera y universidad, pero trasla-

damos el uso original de dicho concepto, más vinculado al estudio del Estado y las identidades nacionales, hacia el análisis de otras instituciones: en este caso, la universitaria y la escolar. A su vez, cabe destacar que las investigaciones sobre fronteras abordan, principalmente, los modos en que persisten identidades a pesar de su cruce (tales como los aportes de Grimson, 2011, o Baeza, 2009). En este caso, se propone un mismo uso teórico, pero con otro abordaje: qué hacen los sujetos para llevar a cabo, de la manera menos traumática posible y que ofrezca el mayor grado de certidumbre, el pasaje de una frontera institucional a otra y la confirmación de una nueva identidad estudiantil.

En tercer lugar, la noción de paso o pasaje constituye otro concepto central del análisis. Esta ya aparece en Van Gennep (1986) en su libro *Los ritos de paso*, donde explica que los individuos experimentan numerosas transiciones (juventud-adulthood-vejez, soltería-matrimonio, entre otras) que implican la necesidad de integrarse a “nuevos mundos”. Con relación a los estudios sobre Universidad, la noción de paso o pasaje es recuperada por Vincent Tinto (1992) para pensar las etapas de cambio representadas por el tránsito del colegio de nivel medio a la Universidad.

Por supuesto, esos pasajes entre instituciones no son vividos de la misma manera por los diferentes sujetos. Podemos identificar, entre quienes acceden a la educación superior, recorridos disímiles, ya que la trayectoria lineal y continua constituye más una expectativa que un fenómeno común al sistema. Esta expectativa es distinta en cada uno y opera en las lógicas y disposiciones por las cuales los jóvenes eligen carreras de estudios superiores, dado que la (in)certidumbre respecto del propio futuro es un bien desigualmente distribuido (Fragoso Lugo, 2016). En algunos casos, la Universidad es simbolizada como una imposibilidad o una perspectiva de ascenso social, una apuesta, una prueba, entre otras opciones (Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio, 2022).

Llegar a esos “nuevos mundos”, conceptualizados por Van Gennep, implica, previamente, un conjunto de supuestos de posibilidad/imposibilidad por parte los sujetos. ¿Es ese “nuevo mundo” —llámese Universidad, profesión o mercado laboral— para mí?

Queremos destacar entonces que las elecciones de carrera e institución no pueden ser disociadas de un horizonte de expectativas. En términos conceptuales, en su libro *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (1993), ya Koselleck señala que es imposible pensar la noción de experiencia sin inscribirla en una expectativa (p. 336). A partir de ahí desarrolla los conceptos de “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas”. El primero refiere al lugar por el que los acontecimientos del pasado se hacen presentes como punto de

partida (lo posible) y el segundo delimita la línea tras la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia (lo deseable). En este sentido, conceptualmente es imposible hablar de una experiencia de elección de carrera sin tener en cuenta el horizonte de expectativas considerado por los sujetos (lo deseable) y cuánto varía en función del tipo de institución en donde transitan el secundario y el impacto de la pandemia (lo posible).

En otras palabras, el pasaje de una frontera institucional a otra supone, en principio, reconocer los marcos culturales y materiales que delimitan la institución inicial y las expectativas de la que se espera sea el punto de llegada. Es por ello que entendemos ese proceso no como una elección racional guiada por determinados intereses, sino como el momento clave de ordenamiento y de decisión de aspectos fuera de cualquier trascendentalidad (Laclau, 2011). Este carácter contingente del fenómeno fue presentado primeramente por Carli (2012, p. 81). En nuestro caso, la elección de la carrera y universidad es un proceso que, además, involucra una serie de expectativas y proyecciones sobre el futuro (Koselleck, 1993), pero también un conjunto de agenciamientos que apuntan a confirmar esa decisión. Cabe destacar que ese futuro comienza a ser simbolizado durante el secundario, cuando los sujetos en cuestión se representan su posible experiencia universitaria, toman resoluciones respecto a sus proyecciones de vida futuras en relación con su tipo de formación y posible ámbito laboral. Ya en la Universidad, implica el descubrimiento de dicha institución y el desarrollo de estrategias para su permanencia y tránsito esperado. En resumen, la frontera para nosotros demarca tanto los distintos momentos institucionales que disponen a los sujetos a una toma de decisiones como aquellos espacios de intercambio en donde se inicia un proceso de simbolización de la Universidad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La investigación analiza cómo es vivido el tránsito del secundario a la Universidad por parte de los estudiantes y cuáles son las lógicas y búsquedas personales que intervienen en la definición de dicho proceso, por lo que se prioriza la perspectiva cualitativa. El referente empírico de la investigación se centra en la experiencia de este pasaje en jóvenes que finalmente se inscribieron a carreras procedentes de dos campos de conocimiento: Ciencias Médicas y Sistemas/Computación.

Con relación a la construcción de la muestra de estudiantes que se entrevistaron, interesó, además de ser de los campos e instituciones mencionadas, que provinieran de tipos de escuelas diferentes en función de la modalidad de formación (técnica, humanística) y según sus perfiles. Para esto último, nos basamos en el Índice de Situación So-

cioeconómica de los Alumnos de Secundario (ISSAS) de la Ciudad de Buenos Aires (UEICEE, 2017). La construcción de la muestra persiguió variedad por sector social de pertenencia en virtud de la escuela secundaria justamente con el propósito de ver lo común en esa diversidad. A su vez, tomó con exclusividad a sujetos de primer año de universidades públicas de CABA que habían elegido carreras dentro de los campos de conocimiento seleccionados. Esto da cuenta de una muestra intencional para cuyo acceso se elaboró un formulario autoadministrado que recolectó esa información y estableció un primer vínculo. Eventualmente, el acceso a más estudiantes se realizó desde contactos institucionales y bola de nieve a partir de los primeros entrevistados.

Considerando lo expuesto, la muestra de estudiantes para el presente análisis fue la siguiente:

Tabla 1. Características de las personas entrevistadas

N.º	Nombre	Elección de carrera			Escuela secundaria	
		Carrera	Univer- sidad	Con relación a la pandemia	Orientación	Promedio del ISSAS
1	Damián	Ing. Sistemas	UTN	Durante	Técnica	0,801
2	Lucía	Medicina	UBA	Previo	Ciencias Naturales	0,801
3	Priscila	Medicina	UBA	Durante	Economía y Administración	0,781
4	Tomás	Ing. Sistemas	UTN	Previo	Técnica	0,801
5	Ariana	Medicina	UBA	Durante	Ciencias Naturales	0,752
6	Morena	Medicina	UBA	Durante	Ciencias Naturales	0,748
7	Guadalupe	Ing. Sistemas	UTN	Previo	Técnica	0,801
8	Marcos	Ing. Sistemas	UTN	Previo	Técnica	0,727
9	Ángela	Medicina	UBA	Previo	Economía y Administración	0,842
10	Lautaro	Ciencias de Datos	UBA	Durante	Ciencias Sociales	0,850
11	Guillermo	Análisis en Sistemas	UBA	Durante	Economía y Administración	0,833
12	Ailén	Medicina	UBA	Previo	Ciencias Sociales y Humanidades	0,727

Recordemos que, en este caso, el promedio del ISSAS para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es de 0,777 (UEICEE, 2017). La muestra seleccionada entrevistó sujetos provenientes de escuelas tanto por debajo como por encima del ISSAS con el fin de garantizar cierta diversidad. Asimismo, se buscó integrar variedad en la orientación de la escuela de origen, carrera elegida dentro del recorte, universidad y momento de cursada del último año del secundario tanto previo a la pandemia (año 2019) como durante la pandemia (durante el año 2020 y 2021).

En el marco de esos aspectos, en primer lugar, las entrevistas permitieron profundizar en los procesos decisionales en función de la experiencia comparada entre la pre- y la pospandemia y las lógicas diferenciales que intervinieron en las formas de acercamiento y pasaje del secundario a la Universidad. Sumado a ello, interesó particularmente identificar en los relatos los momentos bisagra (Bertaux, 1981) de la elección, el tránsito a la educación superior y sus expectativas futuras. Entendemos el momento bisagra, también llamado “punto de viraje”, *carrefour* o “punto de inflexión” (Kornblit, 2007) —y que recupera la expresión de *turning point* de Daniel Bertaux (1981)—, como los episodios en la vida de los sujetos en los cuales se atraviesa un cambio que los lleva a tomar una decisión entre distintas trayectorias posibles.

El interés no consiste solo en identificar ese momento bisagra “en la vida de una persona, sino en comprender qué llevó a tal sujeto a adoptar ese cambio, en el marco de una determinada situación social y en un particular momento” de su itinerario biográfico (Kornblit, 2007, pp. 22-23). Esos momentos bisagra constituyen un gran dato investigativo ya que son episodios breves en términos cronológicos, pero simbólicamente densos. Allí los sujetos analizados cristalizan decisiones y construyen imágenes sobre dinámicas sociales y sobre ellos mismos (Meccia, 2019). En el caso de nuestro análisis, conforman instancias delimitadas que operan en los tiempos y modos del pasaje entre fronteras institucionales.

Como segundo aspecto recuperado de las entrevistas, revisamos las representaciones retrospectivas (es decir, la reconstrucción que los jóvenes hacen en la actualidad con relación a las representaciones que tenían cuando estaban en el secundario) asociadas a la carrera finalmente elegida, la disciplina, la vida universitaria en general y la expectativa laboral/profesional futura. Esto resulta crucial en el análisis en la medida en que entendemos que el pasaje de una frontera institucional a otra supone representaciones previas de lo que los sujetos esperan encontrar y en tanto se perciban como aptos (en términos de posibilidad/imposibilidad, como se mencionó antes) para desenvolverse “del otro lado” de la marcación fronteriza.

Un tercer aspecto recuperado es la delimitación de microeventos (tanto institucionales, como pueden ser salidas escolares a la universidad, como aquellos menos institucionalizados, como espacios de diálogo entre pares) que hayan definido o colaborado en la elección de carrera y pasaje a la Universidad. En esos marcos, analizamos los modos de circulación del conocimiento en torno a la Universidad, sus carreras, entre otras cuestiones de interés de los jóvenes. Sobre todo, en aquellas personas entrevistadas que definieron su elección durante la pandemia, hubo un particular énfasis en los procesos de circulación de información que se despliega virtualmente en redes sociales. Vale aclarar que los modos en que los jóvenes buscan y se apropian de información específica sobre las carreras y universidades refieren también a las proyecciones identitarias que tienen como futuros profesionales de una disciplina, elemento central en el estudio de fronteras desde la perspectiva aquí abordada. Las fronteras (institucionales o estatales) colaboran en la consolidación de una identidad específica. En este sentido, y como ya señalamos, nos interesa conocer qué hacen los sujetos para llevar a cabo, de la manera menos traumática posible y que ofrezca el mayor grado de certidumbre sobre una decisión, el pasaje de una frontera institucional a otra y la confirmación de una nueva identidad estudiantil.

CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE

¿CONTINUIDADES FORMATIVAS? EL PESO DE LA FORMACIÓN EN EL CICLO ORIENTADO

Como se refirió previamente, se entrevistaron jóvenes provenientes de colegios de distintas orientaciones que continuaron sus estudios en el nivel superior. La estructuración del nivel medio en la Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional (N.º 26206, del año 2006) supone un ciclo básico de dos o tres años, según la jurisdicción de procedencia, y un ciclo orientado de tres años, en donde los jóvenes se forman en campos de conocimiento específicos. En este marco, uno de los intereses del análisis reside en ver si existen continuidades formativas en función del campo de conocimiento elegido en el nivel medio.

Las personas entrevistadas provenían de las siguientes orientaciones: Técnica, Economía y Administración, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Interesaba tener en cuenta esta diversidad en los perfiles para explorar la relación entre orientación del nivel medio y la carrera elegida. No hay datos generales actualizados sobre esa relación, pero el Censo de la Universidad de Buenos Aires de 2011 indica que el 37,0 % de los estudiantes de aquel año eran egresados de establecimientos polimodales de distintas orientaciones. Le siguen

Bachiller (36,7 %), Perito Mercantil (14,9 %) y colegios técnicos (6,8 %). En el caso de quienes se graduaron de una modalidad técnica, un 21,9 % eligieron carreras de la Facultad de Ingeniería, un 14,6 % de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, un 14,3 % de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y un 11,3 % de Farmacia y Bioquímica. A su vez, los resultados del censo mencionan que “la proporción de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas que tienen títulos de enseñanza media de Perito Mercantil es superior al de otras Unidades Académicas (31,0 %)” (2011, p. 39). Es decir, se observa cierta continuidad entre orientación y carrera, pero no una reflexividad de respecto de qué es lo que la motiva.

ELECCIONES INSTITUCIONALES EN UN INGRESO IRRESTRICTO

Un segundo aspecto por el cual consideramos interesante analizar el pasaje del secundario a la Universidad en la Argentina es por su modalidad de ingreso menos restrictiva en comparación con otros países. Esto habilita un análisis sobre ese tránsito sin que se limite a la canalización de grupos estudiantiles por la vía de exámenes de acceso o de fin de secundario ni a la implantación de cupos. A su vez, a diferencia de otros sistemas de educación superior del mundo, la Argentina cuenta con políticas de admisión a la Universidad abiertas (Krotsch, 2002, p. 116), lo que permite una conformación más heterogénea de estudiantes y ofrece mayor diversidad al análisis.

Sin pretensión de ahondar en detalle, vale destacar que mientras en la mayoría de los países existen distintos mecanismos de selectividad institucionalizados (desde exámenes de ingreso provistos por las mismas universidades o centralizado por el Estado hasta exámenes estandarizados de fin de secundario) que definen o delimitan las posibilidades de elección de carrera y universidad de los jóvenes, en la Argentina el ingreso es irrestricto según el artículo N.º 7 de la Ley de Educación Superior N.º 24521 (luego de la modificatoria a partir de la Ley N.º 27204 del 11 de noviembre de 2015). Este artículo se encuentra judicializado por parte de algunas universidades que entendían que se afectaba su autonomía (Berisso, 2018) y actualmente existen cupos en algunas carreras de grado, pero, de manera general, el ingreso irrestricto es la norma. Esto igualmente no invalida la existencia de mecanismos más subrepticios de exclusión (Ezcurra, 2013), sin embargo, no están institucionalizados. El carácter irrestricto en el ingreso a la Universidad y a las carreras seleccionadas es nuclear en el análisis, puesto que interesa analizar el pasaje por la frontera institucional sin condicionantes formales.

Respecto de las universidades seleccionadas, en primer lugar, cabe mencionar que, tal como recuerda Carli (2012), la universidad

pública argentina se presenta en términos generales como una institución abierta en tanto

la apertura en el ingreso y la gratuidad de los estudios de grado son medidas interpretadas como signos de cierta tradición plebeya del sistema universitario argentino, que ha permitido la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales (2012, p. 69).

Esta condición *plebeya* se observa hasta el día de hoy en los datos generales del sistema universitario provistos por la Secretaría de Políticas Universitarias: de los nuevos inscriptos en el año 2020 que informaron o pudieron responder el nivel de instrucción de sus progenitores, solo un 18,6 % tiene padre con formación universitaria o superior completa. Ese número se eleva a un 28,2 % en el caso de la formación de las madres.

Dicho porcentaje de progenitores profesionales es superior en las universidades tradicionales (Buenos Aires, Córdoba y La Plata) en cuyos casos hay entre un 34,3 % y un 38,3 % de estudiantes con madres con formación universitaria o superior (y entre 23,2 % y 26,4 % en el caso de la formación de los padres) y desciende entre un 9,5 % y un 10,4 % en las universidades nacionales de José C. Paz y Jauretche, respectivamente (4,7 % y 4,5 % en el caso de la formación de los padres). Estos datos reafirman la condición plebeya general del sistema, pero también dan cuenta de una mayor canalización de ciertos sectores sociales a determinadas universidades por sobre las tradicionales.

Este signo de tradición plebeya, sumado a un *laissez faire* en el proceso decisional mencionado inicialmente, no implica una total imprevisibilidad en los ingresos y preferencias de carrera por parte de los estudiantes. Existen tendencias históricas y modas con modificaciones paulatinas, según el período analizado, pero que muestran continuidades y disposiciones generales en términos de las elecciones.

ELECCIONES DE CARRERA. TENDENCIAS, MODAS Y RUPTURAS

A pesar del *laissez faire* referido, durante la pandemia de SARS-COVID-19, las tendencias históricas de inscripción se vieron modificadas, no solo en la Argentina, sino a nivel internacional. Por ejemplo, el organismo de admisión a la educación superior del Reino Unido, el UCAS (Universities & Colleges Admissions Service), registró un aumento de la demanda por estudiar en la Universidad durante la pandemia, en particular en aquellas carreras vinculadas con el campo de la salud, entre las cuales aumentó entre un 10 % y un 15 % (Universities & Colleges Admissions Service, 2022).

En el caso de las universidades que se encuentran en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), espacio geográfico de nuestro estudio, algunas carreras como Enfermería aumentaron sus nuevos inscriptos en un 53,6 % entre 2018 y 2020; y aquellas vinculadas con el área de sistemas o computación, que hasta el año 2018 tenían un crecimiento interanual de entre 5 % y 8 %, entre los años 2020 y 2021, superaron el 38,4 %, marcando un quiebre de las tendencias. Rupturas de este estilo también se observaron en carreras como Trabajo Social, Finanzas o Ciencias de la Educación, las cuales hasta 2018 estaban con una tendencia a la baja en términos de nuevos inscriptos y, en el año 2021, se perfilaron de manera alcista. En cuanto a las carreras del presente trabajo, aquellas agrupadas dentro de disciplinas asociadas a sistemas, tenían, previo a la pandemia, un crecimiento promedio de 6,61 % interanual de nuevos inscriptos. En el año 2021, subió, con relación a 2020, un 38,41 %, casi sextuplicando la cantidad de ingresos. Estos cambios habilitan la reflexión en torno a qué motiva a los jóvenes a elegir esas carreras y qué procesos y experiencias transitan hasta finalmente definirse por una de ellas.

Considerando estas transformaciones, como tercer aspecto, elegimos entrevistar personas que se encontrasen en el primer año de Ciencias Médicas y Sistemas como dos ejemplos que, según los datos relevados, fueron de las formaciones de grado con mayor crecimiento interanual y que, además, permitían analizarlas con orientaciones de secundarios bien identificadas (Ciencias Naturales y Técnicos).

LA MIRADA COMPARADA EN TORNO A LA PANDEMIA POR COVID-19

Finalmente, como cuarto aspecto, se destaca la conformación de dos grupos de entrevistados: aquellos que optaron por una carrera antes de la pandemia y quienes la eligieron habiendo cursado la secundaria durante la misma. Este evento socio-sanitario trajo aparejado diversos cambios con relación a las elecciones de carrera. Un primer elemento se vincula con las expectativas laborales o el valor social asignado a carreras como Sistemas o de Ciencias Médicas.

Sumado a ello, interesó considerar el rol que tuvieron las instituciones educativas (secundarios y universidades) en las elecciones de carrera comparativamente en los dos períodos analizados. Lo que observamos es que los espacios y acciones institucionalizados fueron menos recurrentes durante la pandemia, tanto aquellos realizados por las escuelas secundarias como por las universidades.

De esta forma, la pregunta que guía el texto no es cómo eligen los jóvenes, sino en qué medida esos espacios e instituciones colaboran en dicha definición y cómo se modifica ese proceso con la pandemia

(si lo hace). ¿Son los espacios de orientación vocacional centrales a la hora de definir carrera y universidad?, ¿favorecen a sobrellevar el pasaje por la frontera institucional?, ¿cuál es el impacto de la orientación del colegio?, ¿qué les pasa a los jóvenes cuando visitan una universidad, escuchan una charla dada por especialistas o se reúnen con profesionales?, ¿los motiva a seguir indagando?, ¿los abruma esa información?

Esta investigación considera, entonces, solo algunos aspectos de un fenómeno más amplio como es el de la toma de decisiones juveniles en torno a su continuidad educativa en el nivel superior. No se retoma, por ejemplo, el rol de las familias (más allá de algunos factores que se integran con la dimensión institucional) ni tampoco el impacto de los consumos culturales (que involucran tanto los espacios institucionalizados de sociabilización juvenil —clubes o iglesias, que, en muchos casos, tienen un papel central en dichas elecciones— como también los vinculados con los medios).

En otras palabras, el fenómeno de elección de carreras y universidades es mucho más complejo del que aquí se presenta, pero la pregunta disparadora no es cómo eligen los jóvenes, sino cómo intervienen (si lo hacen) esos espacios e instituciones en esa definición desde la perspectiva de los protagonistas. Paralelamente, se presentarán algunos insumos para pensar qué cambios se visibilizaron a partir de la pandemia.

Contemplando lo dicho, la siguiente sección está dividida en tres subapartados: uno, con foco en el rol de la orientación del colegio, en donde se consideran en particular las diferencias disciplinares en las elecciones. Un segundo, centrado en los espacios y actividades institucionales diseñadas para orientar la elección de carrera y universidad, tanto los realizados en los secundarios como en las universidades. El tercer subapartado analiza otras actividades “no oficiales” que se desarrollan en la institución, pero que no son organizadas por ella, sino que son gestionadas por los mismos estudiantes, docentes o familiares. Hacia el final, se esbozan algunos comentarios de cierre.

DINÁMICAS INSTITUCIONALES EN LA DEFINICIÓN DE CARRERAS

CICLO ORIENTADO DEL COLEGIO Y CONOCIMIENTO

La elección de una carrera e institución puede empezar, en algunos casos, mucho antes de los últimos años del secundario. El peso de la orientación del colegio o las tradiciones familiares en torno a una carrera o universidad son algunos ejemplos clásicos de ello (Santana Vega, 2015). Estos factores siguen presentes incluso a pesar de la di-

versificación de la oferta institucional en el nivel superior en el AMBA en las últimas décadas, así como de la diversificación de los tipos de orientaciones en el nivel medio.

De seis estudiantes entrevistados de carreras vinculadas con Sistemas/ Computación/ Ciencia de Datos, cuatro fueron a una escuela técnica. Si bien existen diferentes modalidades de formación técnica (había colegios técnicos en computación, pero también en electromecánica o electrónica), todos tuvieron algún tipo formación en programación durante la escuela. Los dos restantes fueron a un colegio con orientación contable y a un Bachiller. Con esto no se quiere dar cuenta de un cierto tipo de correlación causal, pero sí de la predominancia en el modo en que se desarrollan las continuidades educativas. Como anticipación a las conclusiones, podemos afirmar que la elección de la carrera no estaba determinada por la orientación del colegio —que poco parecía importar en la definición tomada, según los relatos de los estudiantes—, pero sí por el vínculo con el conocimiento.

En estrecho contacto con los estudios sobre las culturas institucionales (Remedi, 2007), las experiencias de conocimiento (Carli, 2014) permiten reflexionar sobre los pasajes fronterizos del secundario a la Universidad. Entre dos culturas institucionales tan distintas (el secundario y la Universidad), un aspecto unificador es la relación con el conocimiento universitario que se produce a través de las disciplinas. Lo que observamos es que estos jóvenes se animaron a elegir una carrera a la cual, por un conjunto de supuestos de probabilidad o improbabilidad, se le atribuye un mayor grado de complejidad. Este supuesto de probabilidad ya fue desarrollado por Bourdieu (1998) cuando refiere al “esto no es para mí” como interiorización de inferioridad e incapacidad o su contrario, “puedo hacer esto”. Dicho sentimiento de posibilidad se da no por un formato escolar, sino por un vínculo con un tipo de conocimiento disciplinar.

En todas las entrevistas analizadas, los estudiantes eligieron carrera sopesando entre el universo de carreras previamente conocidas, ya sea por asociación con materias o contenidos que vieron en el colegio como por experiencias extraescolares y consumos culturales varios (tal como veremos en el siguiente apartado). El caso de Damián, un estudiante de Ingeniería en Sistemas de la UTN, da cuenta de una parte de ese conjunto de variables que ciertos estudiantes consideran en la elección: el universo de lo conocido (en general, marcado institucionalmente) y las expectativas sobre el propio futuro:

Pensé las materias que yo había estudiado en la secundaria, qué se podía relacionar más con eso, porque vi que en parte se me daba bien el tema de la programación y, por otro lado, creo que tienen

un poder adquisitivo más grande, o sea, era lo que yo quería en ese momento (Damián, Ing. en Sistemas, UTN).

Tanto en este ejemplo en particular como en distintos observados, la orientación del colegio ofreció acceso a un conocimiento disciplinar (Becher, 2001) que abrió un universo de opciones posibles a los jóvenes. Contrariamente, en los estudiantes que optaron por continuar sus estudios en Ciencias Médicas, la orientación del colegio aparece menos marcada en los relatos como determinante. Aun así, de las seis personas entrevistadas, tres fueron a colegios secundarios con orientación en Ciencias Naturales.

En este campo disciplinar, las mismas personas entrevistadas relatan que la orientación fue poco determinante en sus elecciones: en algunos casos, la decisión de la carrera estaba tomada previamente a la definición de la orientación; en otros, por continuidad con un grupo de amigos o por ser la única opción en el colegio en que cursaban. En cuanto a Lucía, estudiante actual de la carrera de Medicina en la UBA, su lógica fue más por descarte:

La orientación tiene que ver con esto [con la carrera que eligió], las materias se centran más en futuras carreras relacionadas con lo que elegís, pero en tercero, cuarto, no sabés lo que querés hacer, en quinto tampoco, pero sí sabés lo que no querés hacer (Lucía, Ciencias Médicas, UBA).

Por ello no debe interpretarse que el ciclo orientado del secundario (en trayectorias ideales, a los catorce o quince años) se relaciona de manera lineal con las lógicas de elección: son muy pocos los jóvenes que aducen que optaron por una carrera en función de tal o cual orientación. Más aún, lo predominante es la definición de la orientación escolar por otras causas, como la decisión de la familia o la continuidad con un grupo de amigos:

Entrevistador: Durante la escuela secundaria, hiciste la orientación en Economía, ¿la elegiste por el tipo de materias que había o por tus compañeros o compañeras, porque querías seguir ahí con un grupo de amigos?

Entrevistada: Primero, cuando yo tenía quince, iba a elegir la orientación en Sociales, todos mis amigos de ese momento iban a ir a Sociales y, de un día para el otro, me dijeron: "Mirá, Pri, que elegimos Economía al final" y yo dije: "Bueno". A mí mucho no me importaba, a mí me encantan los números, por más que no lo estudie ahora, me gustan mucho y me gustaba mucho la matemá-

tica, entonces, dije: “Genial, listo”, no me importaba mucho la modalidad (Priscila, Ciencias Médicas, UBA).

Resumidamente, las personas entrevistadas expresan que la modalidad del secundario no tenía relación con la carrera que elegirían posteriormente. Sin embargo, la proximidad con un conocimiento disciplinar específico que desarrollan en ese marco sí fue un factor determinante. ¿Por qué se producen estas continuidades entre el tipo de orientación escolar y la carrera en las trayectorias analizadas? Lo que observamos es que el vínculo previo con el conocimiento permitió, en ambas disciplinas, sortear el miedo a iniciar una carrera que, en el imaginario social, era difícil o larga (tanto Medicina como Sistemas). Ese conocimiento les habilitó pensarlas como una trayectoria posible:

El colegio era electromecánico, pero la parte de todo lo que es la automatización del mantenimiento o de los procesos que llevan a la producción, dentro de una empresa que se automatiza usando partes, se mezcla mucho el software con muchas partes electromecánicas. Así que estaba metido en el palo y *pensé que podía hacerlo* (Tomás, Ing. en Sistemas, UTN).

La frase “pensé que podía hacerlo” es fundamental para comprender una de las lógicas que operan en la elección de carrera. Las continuidades que existen en algunos estudiantes entre la modalidad del secundario y la formación universitaria se dan, principalmente, por el vínculo con un conocimiento específico y la percepción de posibilidad que ello genera. Ahora bien, ¿qué sucedió durante la pandemia?, ¿cómo se modificó esta dimensión —es decir, la asociación entre tipo de conocimiento y percepción de posibilidad de realizar una carrera socialmente considerada como “difícil”— durante el COVID-19?

El aspecto principal que destacaron los relatos con relación al vínculo con un tipo específico de conocimiento fue la percepción de que, durante la pandemia y con la virtualización de la enseñanza, aprendieron menos. No es el punto de este ensayo calificar la calidad educativa durante ese período, sino resaltar cómo lo vivieron los jóvenes. En este caso, en particular entre aquellas personas interesadas en seguir carreras socialmente representadas como complejas, había una preocupación respecto de la calidad de la educación que estaban recibiendo y si iban a poder sobrellevar la cursada universitaria:

La verdad es que lo que más me dolió en la pandemia es *no haber mantenido el ritmo de estudio* que había tenido durante toda mi vida. La verdad es que siempre fui una persona que prioriza un

montón estudiar. El año pasado en mi colegio, por ejemplo, no nos tomaban pruebas (Ariana, Ciencias Médicas, UBA).

En la cuarentena a mí me hablaban de la carrera y *yo me asustaba un montón*. Más que nada porque *había perdido el hilo por la pandemia* (Morena, Ciencias Médicas, UBA).

En el caso de las personas entrevistadas, por el tipo de recorte muestral, todas finalmente continuaron sus estudios a pesar de la incertidumbre. Aun así, hubo cambios de carrera o de año sabático previo a la elección final de carrera, como le pasó a Damián:

Decidí tomarme un año sabático porque no tenía bien claro qué era lo que quería hacer y *estaba pasando por un momento de estado mental un poco feo durante la pandemia*, en el año 2020 específicamente, en la última parte del año es cuando me pusieron un *deadline* mis papás y me dijeron: “Mirá: o estudiás o trabajás” (Damián, Ing. en Sistemas, UTN).

Resumidamente, el pasaje por la frontera institucional del secundario a la Universidad implica una decisión compleja que puede ser mitigada por un vínculo previo con un tipo de conocimiento disciplinar que establece una percepción de posibilidad. Por su parte, la pandemia dificultó el proceso decisorio en gran medida por el quiebre con ese conocimiento disciplinar y sus implicancias en el sentido de posibilidad.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y VISITAS A FERIAS UNIVERSITARIAS

Como referimos en el apartado anterior, en el pasaje del secundario a la Universidad, el vínculo con el conocimiento juega un rol central. Sin embargo, existen otros procesos que entran en juego en las lógicas de elección. Tanto las universidades como los secundarios organizan actividades con distintos objetivos: en algunos casos orientadas a que elijan una carrera o área disciplinar específica, en otros a que elijan una institución educativa en particular o, simplemente, con la intención de que continúen sus trayectorias educativas.

En los últimos años del secundario, los estudiantes acceden de manera diferenciada, según capital cultural familiar, escuela de procedencia, cercanía geográfica, entre otros factores, a distintos eventos, actividades o espacios orientados a acompañar el proceso decisorio de elección de institución y carrera.

Existe un espectro variado de actividades que tipologizamos y distinguimos en función de cuál es el agente que los administra, según

se consigna en la tabla 2. Entre las actividades, reconocemos tres tipos de actores principales:

1. Actividades organizadas por el Estado (nacional o jurisdiccionales).
2. Actividades organizadas por las universidades o por redes universitarias.
3. Actividades organizadas por los colegios.

Hay también actividades organizadas por instituciones privadas (principalmente fundaciones u organizaciones sociales), pero no las incluimos en la categorización porque son similares a las realizadas por los restantes actores (en general, charlas sobre carreras). No incluimos acá consultas a psicólogos particulares por no tratarse de espacios institucionalizados.

La tabla 2 caracteriza las actividades principales realizadas por distintos actores, de las cuales en el análisis nos focalizamos en dos: los espacios de orientación vocacional (organizados por instituciones) y las ferias universitarias/de ciencias, por ser las que emergieron con mayor frecuencia en los relatos estudiantiles. Hay que considerar que, más allá de esta clasificación, cada actividad tiene improntas institucionales específicas.

Tabla 2. Actividades de pasaje entre secundario y Universidad según agente organizador

Agente	Actividades	Descripción general
Estado	Ferias universitarias	Espacios donde las universidades presentan y promocionan sus instituciones y carreras.
	Ferias científicas y/o profesionales	Ferias orientadas por disciplina, organizadas por las jurisdicciones involucradas en nuestro análisis.
	Ferias laborales para jóvenes (en general, asociadas a ofertas de formación)	Ferias focalizadas no solo en la inserción laboral de los jóvenes, sino también en la formación profesional.
	Programas de becas (PACENI, PROGRESAR, PNBB, PNBU, Manuel Belgrano, entre otras)	Programas que, aunque no son espacios de orientación vocacional, en muchos casos terminan definiendo la elección de una carrera debido a que hay disciplinas que tienen becas de financiamiento específicas.
	Espacios de comunicación pública de la ciencia	Museos, canales de TV, espacios de difusión virtuales, entre otros. Si bien no son actividades de orientación, brindan información que, a veces, define una elección.
Universidades	Científicos/ socios/ profesionales por un día	Programas en donde se pone en contacto a estudiantes con un profesional del campo en el que el joven tiene interés; pasa un tiempo determinado con esa persona para conocer el día a día de su profesión.
	Semana de ciencia/artes/ humanidades	Espacios de difusión de actividades dentro de un campo disciplinar o carrera.
	Olimpiadas (de matemática, química, historia, entre otras)	Competencias que no tienen por objetivo una orientación vocacional, pero que acercan a jóvenes a un campo disciplinar específico.
	Charlas de carreras	Espacios informativos sobre las carreras.
	Talleres de ciencias/ profesiones	Espacios donde se llevan a cabo actividades vinculadas con las prácticas profesionales de una carrera/disciplina (por ejemplo, uso de los laboratorios de química).
	Visitas/ charlas de profesionales a colegios	Docentes u orientadores vocacionales de las universidades van a los colegios para dar a conocer la institución y las carreras que allí se imparten.

(Continúa)

Tabla 2. (continuación)

Agente	Actividades	Descripción general
Universidades	Orientación vocacional	Las universidades suelen ofrecer espacios de orientación vocacional, tanto para estudiantes secundarios como universitarios del primer ciclo.
	Capacitaciones vocacionales para docentes	Orientadores vocacionales de las universidades ofrecen capacitaciones a docentes de secundario para que lleven a cabo actividades en las aulas.
	Espacios virtuales de orientación	Espacios de consulta o seguimiento con estudiantes de manera virtual.
Secundarios	Gabinets pedagógicos	Espacios poco frecuentes, pero, cuando existen, es donde los estudiantes pueden solicitar información.
	Orientación vocacional	Espacios de orientación que cuentan con mayor o menor grado de profesionalización, según la secundaria.
	Charlas para estudiantes	Charlas impartidas por docentes o profesionales de la orientación vocacional en las escuelas.
	Test vocacionales	Con distinto grado de profesionalización, a veces se toma el espacio de alguna materia para realizar test orientadores.
	Visitas a universidades/ferias	En muchos casos, organizadas por las propias escuelas previo contacto con la institución universitaria.
	Reuniones con profesionales	Se invita a profesionales (en gran parte, padres/madres de estudiantes de la institución, aunque también externos por la vía de contactos de docentes o directivos) para que hablen sobre su trabajo.
	Espacios de provisión de información	Desde las bibliotecas o los gabinetes de computación, en algunos casos se usan esos espacios para acompañar la búsqueda de información relativa a la elección de carrera, universidades, planes de estudio, entre otras.

Este cuadro comprende distintos tipos de actividades realizadas por instituciones para que los jóvenes elijan universidad o carrera. Especialmente, interesaron en el análisis los espacios de orientación

vocacional (tanto las experiencias con psicólogos particulares o las desarrolladas en el marco de los colegios) y las ferias o charlas universitarias.

La orientación vocacional es un campo de aplicación de la psicología. En la Argentina se lleva a cabo desde 1925. Tuvo su institucionalización formal en 1957 con la creación del Departamento de Orientación Vocacional de la UBA (Bonelli, 2003, p. 19). Respecto de las ferias universitarias, no hay un análisis histórico de su emergencia. Podemos sí rastrear su crecimiento en la Argentina con la vuelta democrática y el ciclo de crecimiento matricular de la década de los ochenta. De esos años están las experiencias de la edición de la Guía del Estudiante (cuya primera edición fue en el año 1988) o la Feria de la Oferta Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) también en 1988. En términos generales, son espacios donde se realizan paneles y promoción de la oferta de una o varias universidades.

En primer lugar, lo que se observa es que estas actividades o espacios se encuentran con frecuencia en secundarios con mayor capital cultural, recursos económicos o con vínculos institucionales con universidades, como los colegios universitarios. ¿Qué tipos de escuelas tienen un gabinete pedagógico o con orientadores vocacionales? Inicialmente, las que cuentan con recursos para solventar esos profesionales o acceden a ellos por apoyo estatal o de otro tipo. Segundo, las que tienen una cultura institucional que apunta a que sus estudiantes continúen sus trayectorias educativas. En algunos casos, existen proyectos de extensión por parte de universidades (solo se identificó participación de las públicas) en los que se hace un trabajo vocacional en escuelas por fuera de los circuitos más privilegiados. Sin embargo, el alcance de esas políticas es bajo.

Con relación al recorte de la muestra, recordemos que entrevistamos jóvenes universitarios procedentes de escuelas con estudiantes de diverso perfil socioeconómico siguiendo el ISSAS de la Ciudad de Buenos Aires. Quienes provenían de secundarias de estratos más bajos, o con una cultura institucional que no estimulaba la continuidad de las trayectorias educativas, en general no pudieron reponer en sus relatos instancias institucionalizadas que dieran cuenta de la construcción de un proyecto vocacional. En algunos casos, sí rememoraban docentes que, en el horario de clase, preguntaban qué pensaban hacer al año siguiente. En una ocasión, un entrevistado de la Licenciatura en Análisis en Sistemas (UBA) mencionó que la escuela había organizado un Zoom durante la pandemia para charlar sobre el tema, pero que, finalmente, lo cancelaron porque no había ido nadie. En otro caso, esos espacios tampoco se concretaron:

El último año, cuando nosotros empezamos sexto, pusieron un gabinete. Entonces, hicimos como un test vocacional con las psicólogas, pero fue corto, porque no me acuerdo qué pasó... Creo que estaba esto de las amenazas de bomba y no teníamos muchas clases o nos cortaban siempre (Guadalupe, Ing. en Sistemas, UTN).

Una situación muy diferente se observa en estudiantes con trayectorias educativas o familiares más privilegiadas (no solo en términos económicos, sino de capital social/cultural). El relato más recurrente es la mención a la orientación vocacional en el marco de la escuela, aunque con experiencias muy diversas. En algunos casos, cuentan que era un docente sin formación en orientación vocacional quien, por pedido de la escuela o por voluntad propia, hacía test sacados de Internet, tal como explica Marcos:

El proceso de orientación era más una voluntad de los profesores en preocuparse por nosotros. Y, ponele, no sé, una profesora encontraba un test, uno bueno, en Internet y lo llevaba y tomaba una hora de la clase, íbamos todos a la sala de computación y lo hacíamos (Marcos, Ing. en Sistemas, UTN).

En otras entrevistas, se mencionan espacios de orientación más profesionalizados, como el que relata Ángela, estudiante actual de Medicina:

Entrevistador: Decías que hiciste ese tipo de test vocacional, ¿eso era organizado por la escuela, lo fuiste a buscar vos de manera privada?

Entrevistada: Hicimos uno que organizó la escuela, que lo hizo la materia de Psicología que tuvimos en quinto año, que lo trabajamos durante todo el año. No es que fue un cuestionario chiquito, sino que fuimos trabajando la personalidad durante todo el año, [...] lo hicieron tres profesionales de la orientación, digamos. Y hubo uno que nos vino a hacer una universidad privada, pero no me acuerdo cuál era, no sé si era la de Belgrano o la de Palermo, pero fue una privada (Ángela, Ciencias Médicas, UBA).

Aquí se observa un trabajo con tres profesionales a lo largo de todo el año, a lo que luego se sumaron charlas con universidades en la escuela. Por supuesto, por el tipo de construcción muestral, el caso presentado no fue el más recurrente: en general, los relatos estudiantiles dieron cuenta que sus escuelas incentivaban el debate respecto a la pregunta de qué iban a hacer después de terminar el secundario, pero,

en su mayor parte, eran docentes quienes hacían test vocacionales u organizaban alguna salida escolar a universidades. Las personas entrevistadas narran que complementaron esos espacios con búsquedas de información por su lado, con ayuda de familiares o referentes o con orientación vocacional con algún psicólogo privado.

Las experiencias en torno a esos espacios son variadas y, si bien la orientación vocacional busca que los jóvenes realicen una elección libre y responsable (y no que la defina el profesional), las personas entrevistadas no caracterizan estos espacios como definitorios de su elección:

Entrevistador: Y ya en el último año, ¿se hablaba entre los compañeros respecto de qué iba a hacer cada uno después?

Entrevistada: Sí. [...] La gran mayoría continuó lo que en quinto había elegido. A mí no me sirvieron en absoluto los cuestionarios que se hacen para la definición de la carrera, la personalidad y qué sé yo, a mí todos me arrojaban Derecho, Diseño, Arquitectura [...]. Yo no sé si hubo un cambio radical en mi personalidad o qué pasó ahí, pero a mí nunca me dieron algo de Ciencias Médicas ese tipo de cuestionarios (Ángela, Ciencias Médicas, UBA).

Por otro lado, más allá de la predominancia de las instancias de orientación vocacional como segunda actividad referida, también aparece en los relatos la mención a las ferias universitarias, charlas o semanas dedicadas a ciertas carreras:

En ese mismo interés me terminé anotando en un taller de Ciencias de Datos, que hacía Exactas en la semana de Ciencias de Datos. Exactas tiene todos los años la semana de la Física, la semana de la Matemática, entonces hacen como un ciclo de charlas o capaz algún taller sobre la carrera en sí. Se hace abierto a la comunidad ahí en Ciudad Universitaria, entonces yo fui a la de Computación y fui al taller de Ciencias de Datos que me gustó mucho (Lautaro, Ciencias de Datos, UBA).

Estos espacios (tanto las visitas a eventos universitarios como la orientación vocacional) fueron vividos de manera diferencial por las personas que los transitaron. En algunos casos, remarcaron que los ayudó a elegir (como el último ejemplo citado), mientras que la mayoría destacó que no fue definitorio. El interés aquí no es, sin embargo, dar cuenta del grado de ajuste de la orientación vocacional con la carrera finalmente escogida, sino que interesa reflexionar respecto

de cómo operan estas instancias en la decisión. Para ello, la mirada comparada con quienes no las vivieron (particularmente durante la pandemia) puede favorecer al análisis.

Lo que observamos es que quienes pasaron por esos espacios vocacionales iniciaron sus procesos de búsqueda con mayor anticipación, independientemente de si la orientación se ajustó o no a su elección de carrera. En las escuelas donde se estimulaba el debate sobre la continuidad educativa, ya sea por profesionales del área o por docentes, los jóvenes empezaban a verla como un recorrido posible y deseado; y, luego, iniciaban sus propias exploraciones en general con acompañamiento de familiares o referentes.

Estos espacios institucionalizados son entonces cruciales en el tránsito del secundario a la Universidad. No por lo que definen, sino porque operan como momentos bisagra en el proceso de búsqueda: establecen un punto de inicio para dicho pasaje más allá de su efectividad en términos de ajuste con la carrera finalmente elegida. A su vez, permiten que los jóvenes se representen como parte de un “nuevo mundo”. En otras palabras: las ferias universitarias o los espacios de orientación vocacional anticipan el cruce de la frontera institucional: habilitan conocer algunos aspectos seleccionados de la cultura universitaria (Remedi, 2004) y comenzar a elaborar una nueva identidad estudiantil (elemento central para el cruce fronterizo, de acuerdo a lo articulado inicialmente con Grimson) con relación a un campo disciplinar específico.

Así, los jóvenes empiezan a representarse un universo que, en muchos casos, les es muy ajeno. Como mencionamos antes, es una experiencia desigualmente compartida en función de pertenencias de sector social y capitales culturales, pero también de coyunturas como la pandemia, en cuyo período estos espacios se cancelaron en algunas escuelas. Una de las consecuencias de ello es el inicio postergado de las búsquedas de información para elegir carrera.

LOS RITOS DE TRANSICIÓN COMO MOMENTOS BISAGRA. CIRCULACIÓN DE INFORMACIÓN Y REFERENTES CERCANOS

Los momentos bisagra no se reducen a las instancias institucionales formales. Existen otros ritos de pasaje que, a pesar de su informalidad, se encuentran institucionalizados por su continuidad como práctica juvenil, por ejemplo, el “último primer día”, las fiestas de fin de año u otros espacios de sociabilidad más espontáneos que operan, también, en tanto cierre simbólico de un proceso. En este apartado observamos el rol central que comprenden esas instancias en la medida en que preavisan a los jóvenes el fin de una etapa y promueven, para quienes así lo desean, las búsquedas de continuidad formativa.

Un primer aspecto a destacar es la diferencia entre los dos períodos analizados. Los relatos sobre un cierre trunco aparecen en varios jóvenes que vivieron sus últimos años de secundaria durante la pandemia:

Yo estaba por tener mi quinto año, mi viaje de egresados, demás. Más que nada eso, que fue tal vez no aprovechar o no terminar de aprovechar el colegio secundario, que creo que es una experiencia muy importante, única, algo que tal vez no se vuelva a repetir, y fue algo que no pude terminar de la mejor manera (Guillermo, Análisis en Sistemas, UBA).

Estas instancias anticipan el cierre de un ciclo, operan como un momento que da inicio, para quienes así lo desean, a la búsqueda de opciones y alternativas de universidad. Uno de los corolarios de la pandemia fue el borramiento de esos momentos bisagra, que se desarrollaban como indicación o advertencia del fin de esa etapa. Como fue relevado en un estudio anterior (Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio, 2022), existen modos de compensación de esa pérdida en virtud de marcaciones de clase y de capitales culturales familiares. Como mencionamos, estos acontecimientos (en este caso, una pandemia) son experiencias disgregadoras que atraviesan una generación, pero que son compartidas de forma desigual. Aquellos jóvenes que no provenían de familias profesionales iniciaron sus búsquedas universitarias tardíamente (con relación a los tiempos institucionales de inscripción) en parte por la ausencia de esos ritos que anticipan el pasaje fronterizo. Las fiestas, viajes de egresados, entregas de diplomas son rituales de transición que constituyen un elemento central para quienes no tienen otro indicador de fin de una etapa.

Otro aspecto que emergió de la comparación entre los que eligieron carrera antes o durante la pandemia fue que, en el segundo caso, hubo menor cantidad de iniciativas de los propios estudiantes vinculadas con la continuidad educativa, más allá de las propuestas institucionales. Esas iniciativas incluían desde aquellas más orientadas a conocer opciones de carreras, como las excursiones entre pares a universidades, hasta conversaciones informales sobre el tema. Entre las personas entrevistadas que eligieron carrera previamente a la pandemia, muchos relataban como un acontecimiento normal el juntarse con compañeros de curso a charlar y compartir información. Todas ellas eran experiencias que colaboraban en la toma de decisiones en torno a su continuidad educativa y que luego transmitían a otros pares del mismo curso, como relata Ailén, quien cursó el último año del secundario antes de la pandemia:

Entrevistador: Volvamos a la Ailén de esos años, ¿se hablaba entre los compañeros o formaba parte de las charlas cotidianas en el último año del secundario la posibilidad de ir a la Universidad?

Entrevistada: Sí, lo hablábamos un montón, qué era lo que quería seguir cada uno, a qué facultad queríamos ir. De hecho, la profesora de Literatura, me acuerdo, nos había traído esos libros que tienen varias universidades, las carreras que tiene cada una y como que lo íbamos charlando entre todos (Ailén, Ciencias Médicas, UBA).

Por el contrario, entre los jóvenes que transitaron el último año del secundario durante la pandemia, esa dimensión no aparece en los relatos. Lo que se observa es que se enfrentaron a una toma de decisión con menores recursos y posibilidad de compartir dudas, certezas, sugerencias o ansiedades. Particularmente, esto afectó a sectores menos privilegiados, tanto por la posibilidad de acceso a esa información como por las redes familiares que la podían o no hacer accesibles. La manera en que ello repercutió no fue solo en una falta de información respecto de la oferta de carreras y universidades, sino también respecto de los tiempos institucionales de inscripción, de la geolocalización de las sedes, entre otras cuestiones. Uno de los entrevistados, por ejemplo, se perdió una fecha de inscripción por desconocimiento.

Algunos jóvenes, mayormente con padres profesionales, fueron incentivados por su núcleo familiar cercano a averiguar tempranamente fechas y tiempo de inscripción. Apelaron a sus redes, circuitos de información y referentes para analizar, desde sus marcos de ininteligibilidad, cómo continuar sus trayectorias educativas. Tal fue el caso de Lautaro:

Yo tengo a mi viejo que es profesor universitario de Matemáticas en Exactas. Me habló un poco de lo que es estudiar en Exactas y después yo en ese 2021, en mi búsqueda de cursos y de aprender por mi cuenta programación, llegué a un curso de UNSAM [Universidad Nacional de San Martín]. Había un curso de la UNSAM que era como una materia que se daba como abierta en ese momento en 2021 [...]. Charlando con un profesor que da esa materia, que es doctor en Computación y licenciado en Matemática por UBA, me hablaba de que se iba a abrir la carrera de Ciencias de Datos en UNSAM y me habló un poco de eso, del enfoque de Ciencias de Datos (Lautaro, Ciencias de Datos, UBA).

El aspecto central a destacar es que la pandemia visibilizó la importancia de estos ritos de pasaje y de los espacios de sociabilización juveniles tanto para impulsar las búsquedas de continuidad educativa como

para compartir información al respecto. En otras palabras, el acceso a información no solo se da en instancias institucionales (como los espacios de orientación vocacional escolares), sino que existen distintos mecanismos que, no por menos institucionalizados, cumplen un rol central en el cruce fronterizo.

Nos centramos en las diferencias entre la prepandemia y la pandemia. Sin embargo, también hay continuidades: durante el COVID-19 se mantuvieron —y acrecentaron— las modalidades de búsqueda de información *online*. Por ejemplo, un estudiante entrevistado tuvo conocimiento de foros en Internet porque un compañero lo sociabilizó en un grupo de WhatsApp de amigos. A partir de entonces, inició su propia búsqueda:

En ese sentido hay un montón de material, incluso grupos gigantes de Discord, o sea, grupos muy grandes de alumnos en donde se resuelven dudas de todas las materias y tenés el foro de “utenianos”, al que yo llegué porque me contaron. Aunque ahora está un poco en desuso porque se concentra un poco más la información en el Drive o en WhatsApp. Discord tiene mucha información útil (Damián, Ing. en Sistemas, UTN).

Por supuesto, durante 2020 los jóvenes también accedieron a información a través de otros canales o procedimientos. Lautaro cuenta su experiencia: “*Scrolleando* [en Instagram] me encontré con una nota de un diario que hablaba de cursos de programación libre y de curiosidad me metí, y ahí empecé a investigar más, me empecé a meter, me encantó”. A partir de ahí hizo un curso gratuito para confirmar si realmente le gustaba.

No conocemos las lógicas algorítmicas por las cuales Lautaro “se encontró” con esa nota justamente en ese período del año, siendo él un estudiante del último año de la secundaria. Sin embargo, observamos que existen circuitos de consumo y de acceso a la información que van por fuera de las fronteras de las instituciones educativas clásicas, pero que transitan y se comparten en esos ámbitos y terminan retroalimentando los sondeos individuales.

La búsqueda de información a través de Internet no se vio interrumpida por la pandemia. De hecho, tal como fue analizado en Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio (2022), se acrecentaron. No obstante, dichas búsquedas tienen distinto grado de operatividad en la medida en que no se comparten en el ámbito escolar, en donde se pueden discutir con pares y/o referentes (en general, docentes o compañeros).

En otras palabras: se modificaron los circuitos de sociabilidad en donde esa información se compartía. Previo a la pandemia, se distribuía en las aulas escolares y en distintos espacios de encuentro entre

pares, lo que propiciaba que llegase inclusive a personas por fuera de los grupos cercanos. Por otro lado, durante la pandemia, la circulación de información solo ocurría entre pares que tuvieran diálogos más recurrentes (en general, amigos). En este sentido, la sociabilidad de información decreció durante la pandemia, lo cual cambió los tiempos de inscripción.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Este capítulo buscó desarrollar una dimensión de las elecciones de carreras: aquella referida a los momentos bisagra que explican los tiempos y modos del pasaje del secundario a la Universidad y el rol que juegan las instituciones. Para ello, aprovechamos el uso analítico del concepto de frontera. A su vez, supuso algunas reflexiones en torno a los cambios suscitados en ese pasaje durante la pandemia del COVID-19.

Los estudios sobre elecciones de carrera con foco en las instituciones ponen el acento en la comparación entre las actividades programáticas que realizan las mismas o entre la orientación del colegio (técnico, preuniversitario, entre otros) y la continuidad educativa en el nivel superior. El análisis sobre los relatos estudiantiles nos permitió dar cuenta de una dimensión invisibilizada: cómo opera la orientación de la escuela a partir del vínculo con un tipo de conocimiento específico en la medida en que posibilita al sujeto a imaginar una trayectoria posible. En otras palabras, cruzar una frontera, en este caso una institucional, implica también tener un grado de certeza sobre qué se va a encontrar del otro lado. Respecto del contexto reciente, la pandemia dificultó ese pasaje, en tanto que, según las entrevistas realizadas, la relación con el conocimiento se vio horadada, acrecentando recorridos más discontinuos, con interrupciones y con mayor grado de inseguridad.

En cuanto a los espacios institucionales pensados para trabajar la continuidad educativa en el nivel superior (como los de orientación vocacional, las ferias universitarias, entre otros), los relatos estudiantiles en general los describen como no determinantes, aunque se observó que marcan los tiempos de la elección y las temáticas de charlas juveniles en un marco preciso. Es decir, más allá de la “eficiencia” de un test, lo importante es que, luego de esas instancias, los jóvenes inician un período de búsqueda, con mayor o menor grado de organización y redes de contacto (desigualmente distribuidas) que las facilitan, y comienzan los diálogos entre pares en torno a esa temática. En relación con las charlas o ferias en universidades, hacen conocido un universo que, en muchos casos, les es muy ajeno y les permite representarlo. En línea con el punto anterior, lo inscriben en un horizonte de posibilidad.

¿Qué sucedió durante la pandemia? Gran parte de esas iniciativas institucionales se cancelaron o tuvieron menor grado de participación estudiantil. Lo observado en la comparación de los relatos estudiantiles es que hubo un menor período dedicado a esas búsquedas e, incluso, una postergación de la decisión (con años sabáticos o simplemente olvidos de inscripción a la universidad). A modo de hipótesis, como línea futura de investigación, estimamos que también hubo menor diversidad de carreras elegidas durante la pandemia, en virtud de ese menor tiempo dedicado a la búsqueda de información y menores espacios y redes de contacto con los cuales dialogar.

Finalmente, cabe aclarar que, durante la pandemia, hubo modalidades de exploración de información que no se vieron interrumpidas, sobre todo aquellas que hacen a aquella que circula entre los vínculos intrafamiliares y por Internet. Sin embargo, cruzar la frontera de una institución a otra requiere también grados de confirmación respecto de lo que vendrá en la construcción de una nueva identidad estudiantil-universitaria y la proyección futura como profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, Sonia (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(1), 35-62. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000100003&lng=es&tln-g=es.
- Baeza, Brígida (2009). *Fronteras e identidades en Patagonia Central (1885-2007)*. Buenos Aires: Protohistoria.
- Bertaux, Daniel (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, Sandra (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, (60), 41-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333038005>
- Dubet, François (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>

- Ezcurra, Ana María (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, IEC-CONADU.
- Fragoso Lugo, Perla (2016). *A puro golpe. Violencias y malestares sociales en la juventud cancenense*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kornblit, Ana Lía (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15-34). Buenos Aires: Biblos.
- Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Krotsch, Pedro (2002). Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura. En Hugo Casanova Cardiel, *Nuevas políticas de la educación superior* (pp. 347-380). A Coruña: Netbiblo.
- Laclau, Ernesto (2011). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la construcción de lógicas políticas. En Judith Butler y Slavoj Žižek, *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lamont, Michèle y Molnár, Virág (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167-195. https://scholar.harvard.edu/lamont/files/m.lamont-v.molnar-the_study_of_boundaries.pdf
- López Bonelli, Ángela (2003). *La orientación vocacional como proceso*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Meccia, Ernesto (Ed.) (2019). *Biografías y Sociedad. Métodos para la producción y el análisis de datos biográficos*. Buenos Aires-Santa Fe: EUDEBA-UNL.
- Mezzadra, Sandro y Neilson, Brett (2017). *La frontera como método*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Núñez, Pedro, Santos Sharpe, Andrés y Dallaglio, Lucila (2022). Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En Pedro Núñez y

- Sebastián Fuentes (Comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Remedi Allione, Eduardo (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Eduardo Remedi Allione (Coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25-58). México: Plaza y Valdez.
- Santana Vega, Lidia (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santos Sharpe, Andrés (2022). La universidad en sus límites. La virtualidad y la experiencia estudiantil. En Pablo Semán y Fernando Navarro (Comps.) *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA*. Caseros: RGC Libros.
- Santos Sharpe, Andrés y Catalano, Bárbara (2023). Estudiar Medicina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Experiencias, representaciones y movilidad académica de brasileños en la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Barceló. *Diálogos Pedagógicos*, 21(42), 176-196. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5502>
- Tinto, Vincent (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.
- Universities & Colleges Admissions Service (2022) *2020 cycle applicant figures – 30 June deadline*, UCAS. Disponible en: <https://wwwucas.com/data-and-analysis/undergraduate-statistics-and-reports/ucas-undergraduate-releases/applicant-releases-2020/2020-cycle-applicant-figures-30-june-deadline> (Visto el 03 de marzo de 2024).
- UEICEE (2017). Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas primarias (ISSAP) y secundarias (ISSAS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Documento Metodológico. UEICEE, https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2021/12/poblacion_2021_art3.pdf
- Universidad de Buenos Aires (2011). *Censo de estudiantes 2011*. Coordinación General de Planificación Estratégica e Institucional.
- Van Gennep, Arnold (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

María Paula Pierella

CAPÍTULO 5

ZONAS DE FRONTERA EN LOS INICIOS A LA VIDA UNIVERSITARIA. UNA APROXIMACIÓN DESDE EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la noción de frontera ha tenido un gran despliegue en las ciencias sociales, dando lugar a programas de investigación y publicaciones diversas. En este sentido, en un contexto epocal en el cual gran parte de las fronteras delineadas históricamente se vieron reconfiguradas, se ha ido conformando un campo problemático interdisciplinar cuya efervescencia fue paralela al cuestionamiento de las concepciones geopolíticas clásicas de las fronteras y de las políticas de seguridad propias de la presencia y la narrativa estatal (Benedetti, 2020).

En este capítulo, se priorizan algunos desarrollos teóricos que encontramos interesantes para abordar el pasaje de la escuela media a la Universidad como *zona de fronteras*. Consideramos que este puede ser pensado como un tiempo-espacio delineado por lugares marcados, cruzados, transitados o tramitados. Entre otras, podemos reconocer fronteras territoriales, socioeconómicas, sexogenéricas, culturales, semióticas, pedagógicas, tecnológicas. Fronteras que son históricas y dinámicas y que han operado como separadores de espacios, temporalidades, saberes e identidades (Pierella, 2023a).

Es así que este escrito se presenta como una oportunidad para compartir algunos resultados de trabajos realizados en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CO-

NICET/UNR) en los últimos años —tanto en tiempos previos a la pandemia como durante la crisis provocada por el virus SARS-CoV-2— explorando una nueva perspectiva a través de la categoría de frontera. A partir del análisis de material de campo recolectado en diversos momentos y espacios institucionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), hemos seleccionado relatos que nos permiten poner en juego estas conceptualizaciones, sin pretender establecer una línea o corte cronológico.¹ El enfoque se centra especialmente en casos de movilidad estudiantil que consideramos paradigmáticos desde el punto de vista de los límites territoriales, culturales, semióticos e idiomáticos. Teniendo en cuenta esto último, esas serán las zonas de frontera a las que referiremos en mayor medida.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. En un primer momento, realizamos una aproximación conceptual sobre la noción de frontera y algunos conceptos cercanos a ella, recuperando desarrollos teóricos que nos resultan potentes para pensar la problemática que nos convoca. Seguidamente, nos detenemos en una breve descripción de la universidad en la que se centra el estudio, refiriéndonos a su importancia como institución destino de jóvenes del interior del país y de otros países limítrofes. Por último, abordamos los inicios a la universidad desde relatos de estudiantes foráneos y migrantes (Guzmán Gómez, 2017). Esta tercera sección se divide en dos partes. La primera aborda el cruce de fronteras entre el pueblo y la ciudad desde lo que representan la experiencia urbana y la experiencia de conocimiento. La segunda parte refiere al caso de estudiantes provenientes de Brasil; aquí nos enfocamos en algunas problemáticas del ingreso universita-

1 Hacemos referencia a los siguientes proyectos. Pierella, María Paula: “La universidad imaginada y transitada. Aportes para pensar las articulaciones entre la escuela media y la educación superior desde el análisis de trayectorias estudiantiles”. Proyecto de Carrera de Investigador Científico (CIC) de CONICET, período 2018-2020. La recolección de datos se realizó con grupos focales y entrevistas complementando las conversaciones orales con técnicas escritas como asociación de palabras y completamiento de frases.

Pierella, María Paula (Dir.); Borgobello, Ana; Brun, Lucas y Prados, María Luz: “El ingreso a la universidad a partir de la virtualización forzosa. Construcción de sentidos y experiencias sobre la transición entre nivel medio-educación superior en tiempos de pandemia”. Proyecto de investigación radicado en IRICE (CONICET/UNR), período 2020-2022. Las técnicas de recolección de datos implementadas fueron el cuestionario autoadministrado y grupos focales virtuales.

Pierella, María Paula (Dir.); Macera, Irene; Marini, María Paula y Prados, María Luz: “Los sentidos sobre la universidad en tiempos de postpandemia. Relaciones con el saber, experiencias de sociabilidad y modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años”. Proyecto UNR, período 2023-2026. Los datos recolectados se obtuvieron de grupos focales presenciales.

rio desde la situación de extranjería, principalmente aquellas que tienen que ver con las distancias culturales e idiomáticas. Consideramos que las vivencias de estos dos grupos que integran la comunidad estudiantil de la UNR pueden aportarnos algunas claves para pensar la heterogeneidad de los procesos de afiliación institucional y los desafíos políticos y pedagógicos implicados en ellos.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA CATEGORÍA DE FRONTERA COMO PALABRA CLAVE PARA ABORDAR LA TRANSICIÓN ENTRE LA ESCUELA MEDIA Y LA UNIVERSIDAD

A los fines de este trabajo, resulta de interés recuperar, en primer lugar, los aportes sobre la noción de frontera realizados por la línea de investigación geográfica dirigida por Benedetti (2020). Este autor describe la frontera contemplando una diversidad de dispositivos y artefactos materiales y simbólicos socialmente construidos a la vez que destaca procesos de diferenciación, separación, cohesión, vinculación y conflicto entre espacios. Desde este encuadre, López Levi (2020) define el lugar como una localización dotada de sentidos en la que se vinculan cuerpos, objetos, ideas, sucesos en un anclaje territorial y simbólico que se construye como referente individual y colectivo. “El lugar es un punto de contacto y tensión; de encuentro y desencuentro; de oposiciones territoriales y de configuración de imaginarios. Es un sitio donde se confrontan, se yuxtaponen y confluyen dinámicas, procesos y fenómenos” (p. 430).

Dichos sentidos, que enfatizan en los límites, las aperturas o cerramientos, las inclusiones o exclusiones, las continuidades y discontinuidades entre zonas familiares y extranjeras, entre discursos conocidos y universos simbólicos novedosos, resultan fértiles para pensar la transición entre la escuela media y la educación superior. En efecto, diversos estudios recurren a nociones como las de frontera (Camblong, 2014), zona de pasajes (Bombini y Labeur, 2017), umbrales (Camblong, 2013; Reviglio, 2013), entre otros, para hacer referencia a lugares de paso, tránsito, transacciones, tensiones, negociaciones, conflictos entre niveles del sistema. En este capítulo, proponemos la noción *zonas de frontera* para enfatizar la relevancia de la dimensión espacial y territorial en los sentidos construidos en torno a los inicios de la vida universitaria, como así también para dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones que se ponen en juego en esa instancia de transición.

En las últimas décadas, las fronteras culturales y semióticas que deben atravesar quienes se inscriben en la Universidad han sido ampliamente abordadas por líneas de investigación educativa desde una perspectiva global. En este sentido, Coulon (1995, citado en Mali-

nowski, 2008) estudia la entrada a la Universidad como un rito de pasaje distribuido en tres tiempos. El tiempo de la alienación o extrañeza: fase de entrada a un mundo desconocido y de separación con las costumbres anteriores. El tiempo del aprendizaje: descubrimiento de una ambigüedad entre antiguas y nuevas reglas. Y, por último, el tiempo de la afiliación propiamente dicha: fase del control, de la conversión del dominio de las nuevas prácticas y conocimiento de los nuevos códigos; este permitiría interpretar, e incluso transgredir, las reglas establecidas. Desde esta perspectiva, la afiliación —intelectual e institucional— como proceso complejo que al estudiantado le posibilitaría reconocer y apropiarse de las referencias del mundo universitario, supondría no solo asiduidad y trabajo personal, sino además un esfuerzo de socialización y de adhesión a una identidad colectiva estudiantil, favoreciendo la adaptación a los códigos —generalmente implícitos— de la enseñanza superior (Malinowski, 2008).

Asimismo, el choque cultural experimentado por el estudiantado durante la transición hacia la Universidad es identificado por Charlot (2020) como un “shock pedagógico” que se incrementa en aquellas situaciones en que la cultura universitaria resulta más ajena en términos familiares o relativos a las trayectorias escolares y los territorios de procedencia. Frente a esto, las investigaciones coinciden en advertir que las zonas de transición o de pasaje requieren un abordaje amplio que ponga en juego categorías referidas a la apropiación de una nueva cultura y que pueda moverse en una dinámica del “entre” (Bombini y Labeur, 2017), en este caso, entre instituciones, culturas, espacios, temporalidades y discursos diferentes.

Los campos de la lingüística y de la semiótica plantean desarrollos y vías de análisis interesantes para estudiar la noción de frontera en momentos y espacios de transición. Particularmente nos interesa destacar los trabajos de Camblong (2013; 2014), quien reivindica la relevancia del lenguaje primario espacial para abordar procesos semióticos en comunidades fronterizas, en especial en el límite entre la Argentina y Brasil. Si bien su análisis prioriza el nivel primario del sistema educativo, encontramos elementos interesantes para pensar experiencias universitarias. Esta autora propone un trabajo intensivo en los “umbrales escolares” que enfatiza en la importancia de las traducciones semióticas temporales, espaciales, gestuales, corporales. Así, su planteo se centra en operaciones de traducción que exceden lo lingüístico:

En las zonas de frontera, el denuedo traductor de docentes aferrados a las equivalencias lexicales en una y otra lengua naufraga en el mar semiótico de equívocos en el que las palabras son apenas

una parte del proceso. No cabe duda de que el lenguaje cumple un papel preponderante en las interrelaciones humanas, pero justamente lo que intento subrayar es que “en el umbral” la potencia lingüística retrocede y las traducciones operan principalmente con las demás pautas habituales cuyas incidencias impregnan profundamente la interacción (Camblong, 2013, p. 11).

En esa misma línea, Reviglio (2013) construye una constelación de conceptos provenientes del campo de estudios del lenguaje —umbral, frontera, zona de gestación, puente transicional— que le permite pensar el ingreso a la Universidad como

un espacio de tránsito, provisorio, singular donde la heterogeneidad y la novedad se hacen presentes para conformar una zona de continuidades y discontinuidades en la que la semiosis entra en crisis y los universos de sentido requieren ser pensados nuevamente (p. 9).

Por otro lado, indagar procesos de movilidad entre países y, en el interior del mismo país entre diferentes localidades, implica considerar una serie de distinciones entre escalas regionales, nacionales y locales. En un trabajo clásico sobre el tema, Grimson (2000) recuperaba estudios sobre las fronteras estatales desde una perspectiva que permitía detectar la multiplicidad y mixtura de identidades junto con sus distinciones y conflictos. En este sentido, las fronteras entre países representarían espacios de condensación de procesos socioculturales que unen y separan de forma diversa.

De este modo, los procesos de movilidad estudiantil que tuvieron lugar sobre todo en los países centrales a partir del Proceso de Bologna de 1999 abonaron interesantes debates en torno a la redefinición de fronteras entre los sistemas universitarios. Desde algunas miradas, la globalización implicaría la posibilidad de acceder al conocimiento sin fronteras, instando a que la internacionalización se consolide como una de las funciones inherentes a la Universidad en la medida en que la incorporación de la dimensión intercultural incrementaría la calidad (Moncada Cerón, 2011). Hipótesis que ponemos en discusión afirmando la idea según la cual las universidades pueden ser pensadas como instituciones fronterizas en las que se juegan diversos procesos de inclusión/exclusión

en un marco amplio del reconocimiento del derecho a la educación superior, en un espacio global atravesado por tendencias a la mercantilización y la privatización, por procesos de movilidad

estudiantil y académica y de circulación de saberes y de procesos de territorialización y desterritorialización de las instituciones, así como por la expansión sin fronteras de la virtualización de la experiencia universitaria (Carli, 2020, p. 137).

En relación con las migraciones estudiantiles, Guzmán Gómez (2017) reconoce la situación de heterogeneidad estudiantil para distinguir diversas figuras que han emergido o que han adquirido visibilidad en las últimas décadas. Como parte del fenómeno de la movilidad espacial, identifica estudiantes foráneos, estudiantes migrantes y estudiantes de intercambio. Los primeros permanecen dentro de las fronteras nacionales y se desplazan de municipio o provincia para afrontar un cambio de residencia al no encontrar en sus lugares de origen la opción de carrera que desean o no obtener una matrícula en ella. Los migrantes y de intercambio tienen en común el hecho de proceder de otros países en el marco de procesos de movilidad internacional promovido por la globalización y las transformaciones del papel social de la educación. Sin embargo, a diferencia de las otras figuras, los estudiantes de intercambio se mudan temporalmente, solo el tiempo que dura la estancia académica (Guzmán Gómez, 2017).

Los traslados de estudiantes de diversos lugares de procedencia requieren, asimismo, abordajes que pongan en consideración el modo en que las construcciones simbólicas acerca del territorio inciden en las formas de clasificar lo propio y lo ajeno y en las atribuciones identitarias que tiñen los vínculos de sociabilidad estudiantil. Así, el clásico trabajo de Elias y Scotson ([1965] 2016), *Establecidos y marginados*, brinda desde la sociología una interesante apertura hacia las múltiples maneras en que diferentes actores sociales movilizan categorías que distinguen a los miembros de determinadas comunidades respecto de los foráneos. Esta línea permite pensar en la imposibilidad de establecer separaciones radicales entre pertenencia y exclusión. Así, la dupla nosotros-ellos solo pueden ser entendida en las relaciones y conflictos. Como plantea Bauman (1994), lo extranjero como foráneo, “lo que está afuera, es precisamente esa oposición imaginaria que el grupo necesita para tener identidad, cohesión, solidaridad interna y seguridad emocional” (p. 45). Esa alteridad y la densidad simbólica de la figura del extranjero es explorada desde la pedagogía para dar cuenta de la multiplicidad de problemáticas y posibilidades que se generan en el encuentro con el otro (Frigerio y Diker, 2003).

También los estudios culturales y la antropología aportan categorías para pensar los cruces y tensiones entre territorios, regiones, localidades. Las múltiples fronteras dinámicas e históricas entre lo rural y lo urbano, con sus interdependencias y tensiones, han sido un

tópico muy estudiado desde el pionero trabajo de Williams ([1973] 2001), en el que se historizan las transformaciones a las que dio lugar el desarrollo del capitalismo en Gran Bretaña. En esta línea, desde una perspectiva centrada en lo local, Noel (2021) aborda los modos en que diferentes designaciones de pueblo, campo, ciudad aparecen asociadas a determinados atributos —positivos o negativos— de los lugares de referencia, configurando un repertorio discursivo ampliamente extendido que residentes con distintas posiciones, orígenes y trayectorias movilizan y reconocen a la hora de definir y caracterizar sus localidades y la vida en ellas.

Cabe mencionar, asimismo, el trabajo de Cleve (2021) sobre los sistemas de redes entre jóvenes que favorecen el desarrollo del proyecto migratorio y el estudio de Antonini (2021) sobre la socialización política juvenil y la movilidad estudiantil en localidades pequeñas; ambos referidos a la Universidad Nacional de La Plata. Además, las investigaciones de Angelucci y Pozzo (2020), quienes analizan las implicancias interlingüísticas del aumento del número de inscriptos brasileños en los últimos cinco años en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR, constituyen una referencia ineludible en este trabajo.

Por último, la frontera entre la escuela media y la Universidad puede ser también pensada desde las categorías que Masschelein y Simmons (2011) recuperan de Rancière para pensar la escuela pública como espacio de separación, suspensión y profanación. Separación del espacio doméstico, que es también desprivatización de la experiencia educativa. Suspensión de los imperativos de productividad, del tiempo social, económico, cultural, de las tareas y roles conectados con lugares específicos para generar un tiempo libre para el estudio, el ensayo y el juego. Profanación del mundo para que esté abierto al uso común, para que surja el bien público. Esta clave ofrece elementos interesantes para abordar lo que sucede en los primeros años de la universidad pública y permite revisar las coordenadas pedagógicas modernas a la luz de lo ocurrido durante el tiempo de pandemia, cuando, como señala Serra (2022), se construyeron nuevos límites entre el adentro y el afuera y nuevas fronteras entre inclusión y exclusión frente a las posibilidades de acceso a la educación virtualizada. En sus reflexiones sobre la escuela y la pandemia, Dussel (2020) recurre a la figura del umbral para subrayar su caída: la caída de ese espacio de trabajo diferenciado que supone una distancia entre la casa y la escuela. El “quedate en casa”, necesario para cuidar la vida propia y la de los demás, habría traído consigo una suerte de atadura del espacio académico a las condiciones materiales y familiares de existencia, poniendo en primer plano las desiguales posibilidades de acceso al conocimiento (Pierella et al., 2022; Pierella, 2023b).

ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. DESPLAZAMIENTOS ENTRE LOCALIDADES Y PAÍSES

Las particularidades históricas del sistema universitario público argentino —en especial la gratuidad y apertura en el ingreso, que han sido resultado de luchas y movilizaciones de sectores previamente excluidos y que han generado procesos de movilidad social— fueron habilitando una gradual flexibilización de los límites entre el adentro y el afuera. Esto redundó en el encuentro entre sujetos y conocimiento en una clave más igualitaria que en otros sistemas caracterizados por modalidades de acceso más restringidas. Así, como rasgo distintivo comparado con otros países de la región, la Argentina ha tendido a consolidar una tradición “plebeya” de universidad por sobre el modelo de universidades de orientación más elitista (Krotsch, 2002; Carli, 2012) y esa característica ha atraído históricamente a estudiantes de otras latitudes.

La UNR, fundada en 1968 a partir de su desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral, es una de las instituciones de educación superior más grandes del país y se inscribe en dicha tradición de acceso abierto. Ubicada en la región central, en la provincia de Santa Fe —Rosario, con una población de aproximadamente 1.200.000 habitantes, es la tercera ciudad más numerosa de la Argentina, después de Buenos Aires y Córdoba—, dicha institución tiene una matrícula cercana a los noventa mil estudiantes y está compuesta por doce unidades académicas que brindan 114 ofertas de grado y 194 de posgrado. Según datos del último boletín estadístico correspondiente al año académico 2021, el número de ingresantes registrado es de 18.282, de los cuales el 64 % son mujeres, el 57 % son de primera generación universitaria y el 52 % reside fuera de la ciudad de Rosario² (UNR, 2022). La zona de procedencia incluye la provincia de Santa Fe, el norte de Buenos Aires, el sureste de Córdoba y parte de la provincia de Entre Ríos. Santa Fe abarca el 78 % de los ingresos, seguida por Buenos Aires con un 9,7 % y Entre Ríos con poco más del 3 %. El 48 % de ingresantes proviene de la ciudad de Rosario, mientras que las restantes localidades de la provincia de Santa Fe aportan en conjunto un 30 % del total de ingresantes. Los departamentos más representados son Rosario, San Lorenzo y General López. Por fuera de Santa Fe, se destacan los partidos de San Nicolás y Pergamino en Buenos Aires y el departamento Marcos Juárez en Córdoba (UNR, 2022).

2 La procedencia informada se basa en la declaración de cada estudiante al momento de realizar la inscripción (UNR, 2022).

La región mencionada constituye la zona más fértil de la región pampeana de nuestro país. Desde los procesos de inmigración de fines del siglo XIX, se vincula históricamente con la producción de materias primas destinadas en su mayoría a los mercados mundiales. Como señalan Cloquell et al. (2011), el 74 % de las exportaciones argentinas de granos, harinas proteicas y aceites se realiza a través de los puertos del Gran Rosario, que están situados sobre el Río Paraná y abarcan ochenta kilómetros de extensión. La región también concentra una amplia variedad de pymes que aprovechan las ventajas de aglomeración y nuclea una importante red de servicios cuyo principal eje es la ciudad de Rosario (Castagna et al., 2014).

En las últimas décadas, el escenario rural ha sufrido modificaciones, tras un proceso de modernización que fue configurando una economía articulada al mercado global y una imbricación rural-urbana que no siempre guarda relación con el desarrollo en términos de infraestructura y servicios (Cloquell et al., 2011). Al indagar si la expansión de la agricultura en los pueblos del sur santafesino proporciona a la economía local la posibilidad de un desarrollo de la comunidad, las autoras mencionan que, dentro de los factores que según los encuestados incrementarían el nivel de vida y bienestar, la mejora de la oferta educativa se encuentra en el segundo lugar, luego de la apertura de más fuentes laborales. En este sentido, “buena parte del reclamo para mejorar la educación se relaciona con la necesidad de escuelas de oficio y asentamiento de niveles de enseñanza superior, para reducir en ciertas familias la migración por estudio” (Cloquell et al., 2021, p. 12). Cabe aquí señalar que, en los últimos años, se detecta cierta incertidumbre por parte de las familias para elegir Rosario como destino, debido a las repercusiones que viene teniendo en los medios nacionales de comunicación el crecimiento de la inseguridad en la ciudad. Esto guarda relación con la profundización, durante las últimas décadas, del negocio de las drogas ilegales. El establecimiento de grupos criminales locales con alto poder de fuego, grandes ganancias económicas y notables capacidades para cooptar a sectores policiales, judiciales y financieros coexisten con un universo de redes delictivas de menor escala que desarrollan actividades atravesadas por el narcomenudeo (Iazzetta, 2020).

Las trayectorias migratorias se desenvuelven en torno a redes conformadas por actores institucionales y familiares. En este sentido, como políticas específicas para la población migrante estudiantil es preciso destacar el financiamiento de viviendas de alojamiento para jóvenes en Rosario, sostenido por varias municipalidades; también la inauguración por parte de la UNR en el año 2022 de la Residencia Universitaria Ismael Bordabehere, ubicada en pleno centro de la

ciudad y con capacidad para alojar a ciento cincuenta estudiantes. La creación de este edificio tiene como objetivo promover el acceso, permanencia y egreso de aquellos que, por su situación social y económica, carezcan de medios económicos para costear la totalidad de un alojamiento y provengan de localidades fuera del área de cincuenta kilómetros de Rosario (UNR, 2022).

No obstante, la movilización de recursos por parte de las familias es el principal modo de sostenimiento en la ciudad de destino. Estas se encuentran involucradas tanto en la elección del alojamiento, el traslado y provisión de objetos para equipar las viviendas como en el envío de dinero o alimentos (Cleve, 2021). Como plantea Guzmán Gómez (2017), en la mayoría de los casos en los que no se cuenta con dicho apoyo, el proceso de transición se dificulta en la medida en que el cuerpo estudiantil foráneo tiene que vivir en condiciones inestables o trabajar para sostenerse económicamente. Esta precariedad financiera impediría el retorno frecuente a los lugares de origen. En este proceso, la construcción de redes de sociabilidad es central, ya que estas promueven agrupamientos entre quienes provienen del mismo lugar o atraviesan una situación similar (Guzmán Gómez, 2017).

En relación con las experiencias de movilidad internacional, la Argentina —país que históricamente fue receptor de diferentes corrientes migratorias— ha estado a la vanguardia en materia de sanción de leyes y establecimiento de políticas para favorecer la integración social y educativa. En este sentido, la Ley de Migraciones 25871, promulgada en 2004, garantiza

el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social (Art. 6).

Se establece así que “en ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario (Art. 7) (Ley 25871, 2004)³. Cabe destacar, como se constata en un informe de 2017

3 En el momento en que escribimos estas líneas, desde el Poder Ejecutivo Nacional se elevó un megaproyecto de ley titulado “Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos”, conocido como “Ley Ómnibus”. Entre una enorme cantidad de puntos que pretenden abarcar una transformación estructural de todos los temas que competen al Estado —penales, tributarios, económicos, educativos, socia-

sobre tendencias migratorias en América del Sur, elaborado por la Organización Internacional para las Migraciones, que en el año 2015 la Argentina se ubica como el país con mayor número de inmigrantes de la región (Angelucci, 2020).

Respecto de las políticas de internacionalización de la educación superior, las investigaciones en general encuentran un mayor financiamiento de movilidad en el posgrado y entre países del Mercosur en el caso de la Argentina, región que cuenta con el 70 % de las movi- lidades totales (Fernández Lamarra y Alborno, 2014; Perrotta y Santos Sharpe, 2020). En este marco, es significativa la movilidad hacia nuestro país de estudiantes de Latinoamérica (Brasil, Venezuela, Colombia, Perú y Chile), que en gran parte se explica por iniciativas de las propias universidades, por el prestigio asociado a algunas de ellas y por los mecanismos de ingreso diferenciados (Santos Sharpe y Catalano, 2023).

En relación con lo anterior, Brasil impone un sistema de acceso con cupos limitados que se completan con el examen nacional de enseñanza media (ENEM) y el examen de ingreso conocido como vestibular o Sistema de Selección Unificada (SISU). Asimismo, el costo de las cuotas en las universidades privadas es más elevado que la suma de dinero que un estudiante extranjero necesita para vivir en la Argentina (Angelucci y Pozzo, 2020). Ahora bien, Santos Sharpe y Catalano (2023) sostienen que el mayor peso en la decisión de elegir la Argentina no se concentra en las representaciones previas sobre el sistema de educación superior argentino, sino en una búsqueda sistematizada de información respecto de dónde estudiar y por qué. Dicha exploración tendría como fuente principal tres elementos centrales: los *rankings* internacionales de las instituciones, los porcentajes de aprobación de quienes estudiaron en el extranjero cuando buscaron revalidar el título en Brasil y, finalmente, las agencias de asesoría. Estas últimas son empresas privadas que realizan trámites administrativos y de gestión durante el proceso de inscripción a universidades argentinas y brindan orientación sobre cada una de ellas; cuestión que, desde la perspectiva de los autores citados, terminaría definiendo la elección.

Según datos aportados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la carrera de Medicina es la más demandada por el total de estudiantes internacionales de grado, que suman un total de 8402 personas sobre 39.956 registradas en el año 2016 (un 21,03 % sobre el total de estudiantes internacionales), seguida por Enfermería (8,87 %)

les— se incluye la posibilidad de arancelar la universidad a estudiantes extranjeros no residentes en la Argentina.

y Administración de Empresas (6,43 %) (Santos Sharpe y Catalano, 2023). En las instituciones de gestión privada, la tendencia se replica: de 15.446 estudiantes internacionales, 3670 están inscriptos en la carrera de Medicina (23,76 %), seguida por Administración de Empresas (7,08 %) y por Enfermería (6,77 %) (Santos Sharpe y Catalano, 2023).

Esta situación es similar a la registrada en la UNR. Como señalan Angelucci y Pozzo (2020), en el año 2012 la primera mayoría de estudiantes en esta universidad, oriundos de América del Sur, correspondía a Perú, registrándose 311 estudiantes de nacionalidad brasileña entre inscriptos y nuevos inscriptos. En cinco años, este número octuplicó y pasó a ser de 2577 brasileños en 2017. A su vez, la mayoría estaban inscriptos en la Facultad de Ciencias Médicas, que registraba 4811 ingresantes en 2021, de los cuales 6,15 % eran extranjeros y 5,90 % procedía de Brasil (UNR, 2022).

Durante el año 2019, la difusión de un video en portugués en el que se promociona la ciudad de Rosario como destino para estudiar Medicina causa una fuerte polémica y reabre el debate sobre el acceso libre y gratuito de la enseñanza universitaria para estudiantes extranjeros. Como se pone de manifiesto en notas del periódico más conocido de la ciudad, el video menciona el ámbito académico privado, pero profundiza en lo público: “¿Sabía que está en el *ranking* de las de mayor prestigio en el mundo?”, pregunta el locutor. Para continuar: “Lo mejor es que es gratuita y no tiene examen de ingreso (vestibular, como lo llaman en Brasil)”. Al mismo tiempo, se destacan ciertos atributos de la ciudad, como sus parques, ferias, ofertas gastronómicas y demás atractivos culturales y relacionados con el entretenimiento. “Aquí se vive y se respira cultura”, afirma el locutor, mientras las imágenes muestran lugares icónicos de la ciudad de Rosario como el Monumento Nacional a la Bandera, el Parque España y las escalinatas de la Facultad de Ciencias Médicas (Procopio, 2019). En esta nota también se especifica que las empresas mencionadas ofrecen entre sus servicios la venta de *packs* que incluyen instrumental como tensiómetro, estetoscopio, ambo de médico; o extras como fiestas en el balneario La Florida con otros chicos brasileños, remeras con inscripciones que hacen alusión a la carrera, clases de gimnasio, cupones de descuento en la fotocopidora y hasta sesiones de psicología.

En otra publicación del mismo periódico, se entrevista a estudiantes brasileños, quienes afirman que algunas de esas empresas son “serias”, mientras que otras “cobran por adelantado y luego, al llegar a la ciudad, los dejan desamparados”. También se relatan casos de estafa e intervenciones de ciertas organizaciones que intentan contrarrestar el peso de lo privado. Tal es el caso del “Club Argentino Brasileño de Rosario”, una organización sin fines de lucro creada por

la delegación de Migraciones en Rosario para orientar a los jóvenes de forma gratuita (Maggi, 2019).

En este contexto de crecimiento de la matrícula de estudiantes procedentes de Brasil, las investigaciones observan dificultades de interacción vinculadas con el idioma (Buyse y Pozzo, 2008 Angelucci y Pozzo, 2020) que operarían como una de las principales barreras para la integración académica y social.

Es preciso considerar aquí que, a nivel nacional, no existen regulaciones idiomáticas en relación con el ingreso a la Universidad. Así, el establecimiento de pautas al respecto depende de cada universidad. En el caso de la UNR, la Ordenanza número 728 establece que los aspirantes no hispanohablantes deberán acreditar conocimiento de la lengua española con nivel intermedio independiente (B2) o superior, de acuerdo con los estándares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). A tales efectos, deberán acreditar dicha competencia mediante el Diploma Universitario de Competencia en la Lengua Extranjera (DUCLE) de esta universidad u otras certificaciones internacionales reconocidas por el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) (Angelucci, 2020). Esta reglamentación modifica el artículo 8 del Anexo I de la Ordenanza N.º 490 de 1989 que establecía, sin grandes precisiones, la aprobación de la asignatura Castellano como requisito para la inscripción de aspirantes no hispanohablantes (Angelucci y Pozzo, 2020). Como señalan las autoras citadas, la exigencia de que aspirantes no hispanohablantes acrediten conocimiento de la lengua española con nivel B2 o superior parte -entre otras cuestiones- de constatar que la dificultad en la comprensión y expresión lingüística hace del espacio académico el ámbito exclusivo de aprendizaje de la lengua (Angelucci y Pozzo, 2020). Esta cuestión será ampliada en la sección que sigue.

EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD. CRUCE DE FRONTERAS EN ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LOCALIDADES PEQUEÑAS Y DEL EXTERIOR

Los inicios de la vida universitaria refieren al trayecto educativo comprendido entre los últimos años de la escuela secundaria, cuando se empiezan a poner en juego distintas perspectivas en relación con la elección de una carrera, para prolongarse hacia los primeros años de estudios en la Universidad (Pogré et al., 2018). Los primeros contactos con esta nueva institución involucran discursos provenientes de diferentes figuras: profesores de la escuela media que transmiten representaciones acerca de la Universidad —mediadas por sus propias historias, trayectorias biográficas y académicas—, referentes institu-

cionales a cargo de los dispositivos de difusión de carreras, familiares y compañeros de estudio que narran sus experiencias, las propias expectativas y posicionamientos sociales y subjetivos. Y es así como, en la confluencia de sentidos en tensión, quienes aspiran a ingresar construyen sus imaginarios sobre qué implica ser estudiante de la Universidad. En otras palabras, ejercen un trabajo de frontera identificando cuerpos, objetos, ideas, sucesos de un lado y del otro de la línea (López Levi, 2020).

En los casos que abordamos aquí, estudiantes que viajan de otras localidades y países hacia Rosario para iniciar su educación superior, a los procesos anteriores se añade la situación de trasladarse de sus localidades de origen en la búsqueda de nuevas oportunidades de vida y aprendizaje. De este modo, en esta sección recuperamos algunos relatos que permiten leer las fronteras entre la escuela media y la Universidad como zona de encuentro con la alteridad, como espacio de cruces y mezclas culturales en el que confluyen personas de diferentes lugares y sectores sociales (Carli, 2020). Nos parece relevante focalizar en experiencias de estudiantes foráneos y migrantes (Guzmán Gómez, 2017) porque consideramos que dichas identidades tienen el valor de dar visibilidad, amplificándolas, a una serie de problemáticas que atraviesan al conjunto de ingresantes a la Universidad. Así, la figura del extranjero, con las consecuentes relaciones e interdependencias entre grupos (Elias y Scotson, 2016), resulta potente para pensar las complejas operaciones que se ponen en juego en ese pasaje entre dos mundos diferentes.

DEL PUEBLO A LA CIUDAD. LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL COMO EXPERIENCIA URBANA

En un estudio centrado en la Universidad de Buenos Aires, Carli (2012) señala que la experiencia estudiantil es también una experiencia urbana que incluye el conocimiento de la ciudad y sus alrededores. Esto redundaría en “un conjunto de aprendizajes sociales en un ciclo de edad que va de la adolescencia a la adultez, y que supone al mismo tiempo el pasaje de la esfera privada a la esfera pública” (Carli, 2012, p. 102). Pasaje que implica un encuentro con la alteridad y que involucra procesos complejos en términos identitarios. En un trabajo anterior, observamos, asimismo, que el encuentro con la exogamia, propia de las instituciones públicas, implicaría un desprendimiento de ciertas adscripciones familiares (Pierella, 2014). Expresiones estudiantiles como “acá ya no sos el hijo de... o el hermano de...”, “no importa el nombre ni el apellido”, “no sos el preferido de nadie”, “te la rebuscás solo y eso te ayuda a crecer” —más frecuentes en el caso de estudiantes provenientes de localidades o colegios pequeños y en

los que prevalece una cultura familiar— manifiestan cierta dislocación de posiciones heredadas. Dicha experiencia de separación permitiría poner en suspenso (Masschelein y Simmons, 2011) cuestiones del pasado y de las definiciones construidas en torno al talento, las capacidades, las inteligencias, las posiciones sociales, los roles que están conectados con posiciones específicas. En este trabajo, queremos enfatizar la dimensión que adquiere el lugar -como localización dotada de sentidos en la que se vinculan cuerpos, objetos, ideas, afectos, temporalidades – en ese proceso de suspensión (López Levi, 2020).

Los relatos dan cuenta de algunas de dichas revinculaciones. En primer lugar, cabe señalar las modificaciones en las coordenadas espaciotemporales implicadas en la vida en la ciudad. Cuando las escalas se modifican, esto supone una reorganización en las percepciones y en el modo de organizar la vida cotidiana. Así lo expresa Soledad, una estudiante proveniente de una localidad de veinte mil habitantes —a la que ella menciona como “pueblo”—, ubicada a doscientos kilómetros de Rosario:

Hay algo de la relación entre el tiempo y el espacio que no lo termino de incorporar, de hacer cuerpo. Me doy cuenta que las mismas distancias que en mi pueblo las haría en cinco minutos acá es como que asumo que necesitan más, entonces le pongo quince... Llego temprano a todos los lugares, me cuesta mucho la cuestión esa, de las distancias, de incorporarlo, y ya hace muchos años que vivo acá (Soledad, Facultad de Humanidades y Artes, UNR).

Esas transformaciones en la relación espaciotemporal también impactan en los modos de gestionar el tipo de vínculos que se entabla con conocidos y desconocidos. La mayoría de las personas entrevistadas cuentan, en este sentido, haber tenido que aprender a no saludar extraños, luego de haber pasado por la experiencia de haberlo hecho y haber sentido que ese gesto de cordialidad no era recíproco. Bauman (1990, p. 43) plantea que la vida en una ciudad requiere “dominar el refinado arte de ‘neutralizar’ el impacto de la proximidad física, que de otro modo nos provocaría una sobrecarga mental y nos impondría obligaciones morales demasiado grandes”. Así, hay algo que tiene que ver con los modos de relacionarse con los cuerpos propios y ajenos, en términos vinculares, que empieza a modificarse en esa zona de frontera propia de los inicios a la vida universitaria. Los *habitus* adquiridos en los lugares de origen comenzarían a alterarse, generando situaciones de ambivalencia y confusión. Asimismo, la conformación de nuevas amistades, el hecho de contactarse con nuevos discursos, con otras formas de entender la vida, desencadenaría, en algunos casos,

transformaciones identitarias importantes⁴. Es como si en algunos casos la Universidad produjera “criaturas desplazadas [...] que ya no conocen su lugar, alejadas de su familia, de su clase, o de lo que se espera de ellas” (Masschelein y Simmons, 2011, p. 321):

Salir del pueblo, venir a la ciudad, vivir sola, vivir con amigas, con personas que entonces tienen otra forma de entender el cotidiano y la vida, ver la ciudad, ver la multiplicidad de recorridos, de formas de vivir, de gustos... De hecho, siempre en el pueblo me sentí como rara y me di cuenta que en realidad era falta de ofertas (risas), porque al estar acá encontré un montón de cosas que como adolescente me hubiesen encantado [...]. Cuando vuelvo a mi pueblo es como si algo me interpelara, me desarmara, y cuando vuelvo a Rosario es como que me tengo que volver a armar, a equipar (Soledad, Facultad de Humanidades y Artes, UNR).

La expresión “salir del pueblo” concentra múltiples sentidos que se enlazan con la apertura a una heterogeneidad y diversidad de experiencias fundamentalmente ligadas a la sociabilidad. En los casos en que las localidades de origen se encuentran bastante alejadas de la ciudad de Rosario, y que el retorno a estas es esporádico, los vínculos entre amigos adquieren mayor densidad:

Las significaciones que tuvo para mí venir a estudiar a Rosario y salir del pueblo se vinculan con independencia, libertad, desafío, aprendizajes, distancia, amistades, crecimiento y conocimiento personal y familia [...]. La distancia tiene que ver con que nosotros éramos conscientes, cuando elegíamos venir a Rosario, que solo podíamos volvernos una vez aproximadamente por mes; entonces desde ahí las amistades pasaron a ser una gran familia para mí (Pablo, Facultad de Psicología UNR, proveniente de una localidad de treinta mil habitantes, situada a quinientos kilómetros de la ciudad de Rosario).

4 La dificultad para conectarse con rasgos identitarios previos, una vez que se produce el alejamiento de las localidades de origen, a la que se alude en el relato anterior, se pone de manifiesto en una gran variedad de obras literarias o ensayísticas que focalizan en la radicalidad de las transformaciones experimentadas en la Universidad y en la ciudad en ese largo camino de llegar a ser quien se es. Por solo mencionar algunas de ellas: *Kokoro* ([1914] 2009), de Natsume Soseki; *Stoner* ([1965], 2016), de John Williams; *El lugar* (2002), de Annie Ernoux; *Antes que desaparezca* (2021), de Sylvia Iparraguirre; o la película *El estudiante* (2011), dirigida por Santiago Mitre, aportan escenas interesantes para abordar los procesos de desnaturalización y desgarrar que tienen lugar al atravesar la frontera y dejarse reformatear por lo que se encuentra del otro lado.

En el trabajo ya mencionado sobre estudiantes de localidades pequeñas en la Universidad Nacional de La Plata, Antonini (2021) asocia la expresión “salir del pueblo te abre la cabeza”, en primer lugar, con la búsqueda de un crecimiento personal y, en segundo lugar, con una instancia de conocimiento que surge al contrastar la vida en el pueblo con la vida en la ciudad. Así, tal como encontramos en nuestra indagación, en los relatos es frecuente identificar la valoración positiva de una oferta de lugares y actividades culturales y artísticas muy variada en comparación con las localidades del interior: bares fuera de la facultad, centros culturales, grupos musicales, fiestas, entre otros.

Por otro lado, la interacción con la alteridad también puede generar transformaciones en el grupo de los “nacidos” en la ciudad, poniéndose de manifiesto el carácter relacional y dinámico de las fronteras en esa interacción entre establecidos y foráneos (Elias y Scotson, [1965] 2016):

Quando yo entré a esta facultad [Ciencias Económicas] para mí fue un golpe muy fuerte. Muy fuerte porque yo estaba en mi ambiente; éramos todas chicas que íbamos los domingos a misa, católicas, y no salía de ahí. Y lloraba porque no encontraba gente como yo. Eran todas chicas de afuera que nada que ver. Se tenían que cocinar, hacerse las cosas solas, que si se querían acostar a las seis de la mañana se acostaban; que si se querían ir de viaje solas con el novio a los diecisiete años se iban; y yo lo veía tan raro [...]. Yo cambié un montón, empecé a valorar otras cosas. Con la facultad fue un cambio total, muy lindo (Noelia, Rosario, Facultad de Ciencias Económicas, UNR).

De esta manera, el encuentro con el extranjero —en el sentido de un otro que trae consigo nuevos modos de desenvolverse en la vida— conllevaría modificaciones en la subjetividad. Estas son graduales, en muchos casos, implican crisis por lo que se deja atrás, pero permiten incorporar nuevos atributos que se interpretan como enriquecedores por su potencial formativo. Siguiendo a Charlot (2020), podemos afirmar que gran parte de la potencia de la institución universitaria radicaría en la posibilidad de que se movilice otra relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, con nosotros mismos.

Cabe tener en cuenta que todas esas vivencias se pusieron en suspenso durante la pandemia, cuando la totalidad de las actividades académicas se virtualizó y el hogar se convirtió en el ámbito en el que transcurrió la vida cotidiana de la población. En esta nueva “domiciliación” de las clases (Dussel, 2020), con la Universidad instalada en las casas y desde las pantallas, nos encontramos con una multiplici-

dad de situaciones: jóvenes que retornaron a sus localidades de origen a convivir con su entorno familiar con el que debieron negociar la utilización de artefactos tecnológicos; estudiantes que enfrentaron la pandemia en soledad con la angustia por no poder ver a sus familias y, en algunas ocasiones, sin poder despedir a familiares fallecidos; casos en que se disfrutaba el hecho de poder escuchar las clases en pijama o ahorrar el pasaje de colectivo; situaciones en las que se iniciaron carreras a miles de kilómetros de distancia, sorteando fronteras territoriales.

Se registra, de este modo, una fragmentación del mundo estudiantil que tiende a profundizar rasgos propios de la universidad de masas: la heterogeneidad de las experiencias y de las trayectorias formativas y la desigualdad en la apropiación de los bienes culturales, con fronteras o brechas bien demarcadas en cuanto al acceso y la calidad de la conectividad.

Durante el retorno a la presencialidad, encontramos sentimientos sobre la ciudad asociados al temor frente a lo desconocido, especialmente en casos de estudiantes que llegan de pueblos muy pequeños. Aquí la dimensión de la diferencia de escalas espaciales se destaca con mayor énfasis:

La verdad que a mí me representó un montón irme de mi pueblo a una ciudad *tan grande* como es Rosario a estudiar. Tenía ganas al principio porque quería experimentar lo que es vivir sola, arreglártelas sola. Estar lejos de tu familia te genera cierta independencia que está bueno, pero en lo personal a mí me costó un montón adaptarme a Rosario, me daba sinceramente miedo salir, iba y volvía de la facu, ni siquiera me tomaba colectivos... Es como que, al estar tan acostumbrada a vivir en un pueblo, irme a una ciudad *tan grande* es como que me generaba miedo y más como está Rosario ahora... También extrañaba mucho a mi familia y la pasé mal, me costó mucho adaptarme... Pero bueno, ahora estoy en segundo año y, bueno, vos te vas acostumbrando... Y además en Rosario hay muchas cosas lindas para hacer, está lleno de cosas y eso es por ahí lo que está piola, pero al principio es como que me costó mucho acostumbrarme (Nadia, Facultad de Ciencias Médicas, UNR. Proveniente de una localidad de cinco mil habitantes, ubicada a ciento ochenta kilómetros de Rosario).

En un tiempo histórico signado a su vez, como señalamos, por episodios de violencia social en la ciudad de Rosario, se detecta cierto temor por circular en la vía pública. Así lo expresan las siguientes afirmaciones extraídas de un grupo focal realizado en 2023 en diferentes facultades de la UNR: “Yo cuando llega la nohcecita ya me meto en el

departamento y no salgo”, “Tengo mucho miedo de andar por la calle de noche, mi mamá me llama siempre para ver si llegué”, “Yo salgo solamente para ir a la facultad y al mercadito”, “Yo salgo en mi pueblo, llego el viernes y no me ven la cara en mi casa, pero acá me da miedo”.

Como señala Noel (2021), resulta sumamente habitual que las descripciones respecto del pueblo aparezcan imbricadas en un registro de evaluación moral en el que resaltan dos dimensiones principales y contrapuestas: por un lado, las impugnaciones críticas que lo estigmatizan como conservador, chato, mediocre u opresivo; por otro, las representaciones idílicas que muestran de manera favorable la vida pueblerina en contraposición con lo que se concibe como las patologías propias de la vida urbana. En este sentido, el pueblo es asociado a un lugar de resguardo y refugio frente a la inseguridad y la violencia de la ciudad.

DE BRASIL A ROSARIO. FRONTERAS IDIOMÁTICAS Y PUDOR SEMIÓTICO

El ingreso a la Universidad como un cruce de fronteras que demarcan distintos espacios discursivos y culturales —utilizado como metáfora para graficar en términos generales la experiencia estudiantil— queda referenciado de modo literal en el caso de los migrantes. Allí, el encuentro con la alteridad, la condición de extranjería y la necesidad de desplegar estrategias de traducción es algo cotidiano y por ello queremos dedicar un apartado a esta problemática en particular focalizando en el caso de ingresantes a la carrera de Medicina de la UNR procedentes de Brasil.

En primer lugar, cabe destacar que el tamaño de Rosario, ciudad más pequeña en relación con megaciudades como Buenos Aires o San Pablo, a la vez que gran centro económico y cultural del país, incidió en las razones esgrimidas para elegir la UNR como universidad de destino. En uno de los grupos focales que realizamos en 2021, se expresó lo siguiente: “La ciudad me encantó porque es la segunda o tercera ciudad de Argentina, pero para nosotros es muy chica, muy bella, las plazas, los parques... Yo vengo de San Pablo y buscaba una ciudad similar a los interiores de Brasil” (Luiz, Facultad de Ciencias Médicas, UNR).

En este sentido, el problema de la inseguridad —que fue recurrente en las entrevistas con jóvenes de pequeñas localidades— no apareció mencionado. De modo contrario, al establecer comparaciones con las ciudades de origen, se sostuvo que Rosario presentaba mayor tranquilidad: “Esta es una ciudad muy agradable, algunas personas me advirtieron no alquilar cerca de la terminal, pero para nosotros, de donde vivo, esta región es muy calma” (Leticia, Facultad de

Ciencias Médicas, UNR). Vemos aquí la incidencia de las construcciones simbólicas acerca del propio lugar en las características que se le atribuyen a lo extranjero.

Un aspecto que sí se reiteró con frecuencia en las indagaciones con estudiantes procedentes de Brasil fue la dificultad para comunicarse y socializar con estudiantes argentinos, por no entender la lengua. Así, las fronteras idiomáticas fueron el principal obstáculo a atravesar, sobre todo por el contexto de pandemia en el que se llevó a cabo nuestro estudio, en el cual el aislamiento social, preventivo y obligatorio impidió la interacción.

En 2020 estuve solita desde enero a noviembre. Con la única persona con la que podía practicar el castellano era con la vendedora en el kiosco, el resto hablaba con mi familia por teléfono. Ahora estoy en Brasil, estoy volviendo a Rosario en enero y tengo un poco de miedo, o vergüenza para hablar. Los profesores son mucho⁵ buenos, muy gentiles, comprenden, pero la vergüenza es no solamente por los profesores, también por los alumnos, pero todos son muy gentiles (Adriana, Facultad de Ciencias Médicas, UNR).

Esta vergüenza que dice sentir la informante citada nos conduce a la categoría de *pudor semiótico*, utilizada por Camblong en sus trabajos sobre la frontera en procesos educativos signados por diferencias idiomáticas y culturales: “Los marcadores más íntimos del habla y de pertenencia a modalidades periféricas siguen ocasionando palidez, sudor y temblores corporales ingobernables que someten a una vergüenza atávica de las diferencias en relaciones asimétricas y subalternas” (2014, p. 11).

Podríamos pensar que la virtualización forzosa, con el consecuente aislamiento en los espacios domésticos, habría profundizado un proceso de repliegue hacia la lengua de origen. Esto habría obstaculizado modalidades de interacción que permitirían la apertura hacia nuevos significados a partir de la negociación de sentidos, no solo con estudiantes de Argentina, sino con otras personas de Brasil ya establecidas. Así recordaba su primer tiempo en la ciudad un joven que retomó la facultad luego de unos años de estar viviendo en Rosario:

Lo que observé cuando llegué es que muchos de los brasileños que vienen se juntan entre brasileños y lo que pasa es que vine solo,

5 La transcripción fue realizada respetando la enunciación de la entrevistada.

entonces había que juntarme con otras personas, no tenía una asesoría ni nada. Entonces vine, me quedé como tres meses y todos eran argentinos, hablaban castellano y tuve que aprender sí o sí y en realidad lo que más me ayudó fue un haitiano que hablaba un español despacito... Llegando a Rosario yo pensé: necesito una integración, una interacción y empecé a buscar por grupos y encontré un club de juegos y fueron tres cosas: el juego de tableros, el juego de rol (es como un juego de narración, entonces se aprende un montón del vocabulario) y me fui muchas veces al cine El Cairo⁶, que había muchas películas en español o subtituladas en español... Después en un tiempo tuve una novia rosarina y me ayudó un montón también... Son actividades que me gustan y que me enseñan un montón de vocabulario, pero todo eso se cortó con la pandemia (Gabriel, Facultad de Ciencias Médicas, UNR).

En un estudio sobre estudiantes extranjeros en la Argentina previo a la pandemia, Castro Solano (2011, en Angelucci y Pozzo, 2020) clasificó las estrategias aculturativas de la siguiente manera: de interacción, el migrante intenta mantener su herencia cultural y también entablar contacto con el grupo dominante; asimilación, el migrante no conserva su cultura de origen e intenta mantener contacto solamente con miembros del grupo dominante; marginación, el migrante no tiene interés o posibilidad de mantener su cultura materna ni de entrar en contacto con la cultura receptora; y separación, el migrante consigue mantener su cultura original, pero evita la interacción con otros grupos. Dicho estudio encontraba que la marginación fue la estrategia menos utilizada entre los participantes, mientras que la integración — que es a la que refiere el informante citado en el fragmento anterior — fue la preferida. En contraposición a estos resultados, y poniendo el foco en la dimensión lingüística, Angelucci y Pozzo (2020) sostienen que el aumento de migrantes de Brasil en la UNR en los últimos años potenció la formación de comunidades endógenas, en las que se buscaba reproducir la vida del país de origen en la comunidad de destino. Las personas informantes de dicho estudio fueron unánimes en considerar que la mayoría de sus compatriotas se relacionaba más con bra-

6 El Cairo, que comenzó a funcionar en el año 1913 con el nombre de “Royal Cinematographe”, es, entre las que siguen en pie, la sala tradicional más antigua de exhibición cinematográfica de la provincia de Santa Fe. Fue cerrada en 1916 e inaugurada en 1945 con el nombre que aún conserva. Después de su cierre en el año 2007, la legislatura santafesina sancionó la ley de expropiación del inmueble. En diciembre de 2008, el Gobierno de Santa Fe lo recuperó en forma definitiva, mediante su compra, para instalar el primer cine público de la provincia (Quijano y Lleonart, 2010).

sileños que con argentinos tanto en la convivencia doméstica como en actividades de esparcimiento, de estudio, entre otras.

Se advierte que la facultad se sostiene como principal reducto donde se utiliza el español. Se pone de relieve que el estudiante y las estudiantes habitan dos mundos, auténticos sujetos entre lenguas: uno íntimo, simbolizado por un lugar privado —su casa—, en donde se habla su lengua materna y se cultiva en alguna medida sus raíces; otro foráneo, simbolizado por un lugar público e institucionalizado —la facultad—, en la que la lengua mayoritaria es otra, extraña, ajena, extranjera (Angelucci y Pozzo, 2020, p. 820).

Las nociones de lengua-hogar, como aquella en la que el sujeto se siente acogido (que puede ser su primera lengua u otra), y lengua-lugar, en la que tiene que hacerse cargo de su posición de sujeto social más allá de sus deseos más íntimos, desarrolladas por Angelucci (2023), resultan potentes aquí para pensar las experiencias estudiantiles en zonas de pasaje tanto de la escuela media a la Universidad como de un país a otro.

En el plano académico, Angelucci (2020) detecta múltiples estrategias de traducción, de las cuales destaca dos casos paradigmáticos: en un extremo se ubicarían quienes estudian primero los contenidos en portugués para después estudiarlos en español. En el otro extremo, se encontrarían quienes se inscriben en cursos por fuera de la universidad, que tienen el objetivo de ayudarlos a estudiar y aprobar los temas que entrarían en el examen.

Las ofertas académicas que brinda el mercado, tanto a cargo de agencias o personas argentinas como brasileñas, también lucran con la nueva obligatoriedad de 2018 de rendir el examen nivel B2 (Intermedio Independiente) en lengua española para nuevos inscriptos no hispanohablantes, mencionada anteriormente. Angelucci y Pozzo (2020) plantean que, dado que la mayoría de los estudiantes brasileños que llegan a Rosario no han estudiado español antes del viaje y no tienen necesidad inmediata de hablar castellano —ya que se manejan entre los miembros de la comunidad brasileña— esta exigencia de certificación podría funcionar como estímulo para el aprendizaje previo de la lengua. No obstante, las autoras aclaran que dicho examen no garantiza una expresión oral fluida que redunde en una intercomprensión en términos académicos. La inmersión en grupos mixtos de estudiantes y grupos de pares de diferente nacionalidad en las que la interacción idiomática resulte cotidiana sería uno de los factores que más contribuiría —según las personas entrevistadas— a la adaptación idiomática.

Otra de las cuestiones que se mencionó como atractiva, pero a la vez generadora de dificultades, guarda relación con la particularidad del plan de estudios de la carrera de Medicina que fue implementado en 2001 y se diferencia de la mayoría de las facultades del país. Esto se refleja en el siguiente relato expresado en uno de los grupos focales: “Cuando llegué primeramente me fui a la UBA, hice el CBC y allá me dijeron que había una universidad en Rosario con una metodología distinta, así que vine acá a probar esa metodología” (Miguel, Facultad de Ciencias Médicas, UNR).

Dicho plan persigue la formación de un médico generalista orientado hacia la atención primaria de la salud y se fundamenta en el modelo SPICES (del inglés *Student-centered, Problem-based, Integrated, Community-based, Elective, and Systematic designed*). El acrónimo se forma sobre la base de seis estrategias que se destacan como innovación en el currículum: centrado en el estudiante, basado en problemas, integrado, basado en la comunidad, electivo y sistemático. Esto se contrapone con el modelo del plan previo (denominado Plan 98), en el que los ejes eran los siguientes: centrado en el docente, basado en la adquisición de conocimientos, basado en la disciplina, en los hospitales, en los estándares y en el aprendizaje (Brun, 2022). En relación con lo anterior, la autonomía estudiantil que promueve el plan, fundamentado en el Aprendizaje Basado en Problemas (APB), fue señalada como una dificultad en el proceso de adaptación, principalmente por la necesidad de gestionar el estudio de modo más independiente y por la necesidad de *hablar*, que traería aparejada esta modalidad más participativa:

La más grande dificultad es la adaptación a la metodología, porque en Brasil estamos acostumbrados con el maestro, dictando las clases; y no es necesario una disciplina tan fuerte como para estudiar desde casa... Es una metodología totalmente distinta a la que tenemos en Brasil porque no estamos acostumbrados a hablar en nuestras clases (Francisco, Facultad de Ciencias Médicas).

La organización de las áreas en unidades problema, que conlleva la resolución de consignas por parte del estudiantado poniendo en práctica los contenidos estudiados, es una de las especificidades del plan que se señalan como disruptivas respecto de metodologías más expositivas. La dificultad no se limita al caso de estudiantes extranjeros, sino que se extiende a una gran mayoría de estudiantes de Medicina locales. Si bien no contamos con datos que nos permitan fundamentar científicamente esta afirmación, conversaciones informales permiten aventurar que un importante número de estudiantes no logran adap-

tarse a esta exigencia de autonomía en el aprendizaje. En este caso, esa problemática se profundizaría por las particularidades del plan y la condición de extranjería, que añadiría una frontera idiomática a las adversidades propias del primer año de Universidad. Desde la perspectiva de Camblong (2013), el “carácter liminar” de las fronteras es clave cuando se encaran procesos interculturales, es decir, cuando se intenta abordar ese complejo punto en el que el límite entre lo propio y lo ajeno entra en crisis. Aquí se pone en cuestión, como afirmábamos al comienzo de este trabajo, la idea de una “universidad sin fronteras” promulgada desde discursos propios de un tiempo de globalización en el que los diversos procesos de inclusión/exclusión quedan de algún modo invisibilizados.

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo, pretendimos recuperar algunos materiales de diferentes investigaciones realizadas en los últimos años y en la actualidad desde una mirada que prioriza la noción de frontera. Así, pusimos en juego dicha noción para abordar ese tiempo-espacio de los inicios universitarios como un proceso signado por transformaciones, continuidades, tensiones, traducciones. En esa instancia, se pone de manifiesto la heterogeneidad de las trayectorias académicas de quienes la transitan al mismo tiempo que se evidencian las dificultades de las instituciones para garantizar la inclusión educativa en contextos de profunda desigualdad y fragmentación social.

Nos interesó focalizar en experiencias de estudiantes foráneos y migrantes (Guzmán Gómez, 2017) porque consideramos que dichas figuras tienen el valor de dar visibilidad, amplificándolas, a una serie de problemáticas que atraviesan al conjunto de ingresantes a la Universidad. Así, la figura del extranjero, con las consecuentes relaciones e interdependencias entre grupos (Elias y Scotson, [1965] 2016), resulta potente para pensar las complejas operaciones que se ponen en juego en ese pasaje entre dos mundos distintos. Creemos que los estudios basados en diferencias lingüísticas pueden brindar elementos interesantes para futuras investigaciones que aborden el ingreso a la Universidad como la entrada a un mundo *otro* en el que la lengua-hogar se tensa con la lengua-lugar (Angelucci, 2023). Quisimos poner de manifiesto algo del orden del “tembladeral semiótico”, al decir de Camblong (2013), que tiene lugar cuando entran en interacción universos diferentes y los límites se vuelven confusos, indescifrables, ambivalentes, a la vez que se presentan aperturas para que algo inédito pueda surgir.

Asimismo, quisimos poner de relieve el modo en que la dimensión del espacio se relaciona con los imaginarios construidos en torno

a la nueva etapa que se comienza a vivir. En el caso de estudiantes provenientes de localidades del interior de la provincia, hubo referencias a ciertos “desarmes” que remiten a una reconstrucción identitaria provocada por la necesidad de reorganizar la vida cotidiana en un territorio diferente, el de la ciudad. Allí el desafío ante la libertad que implicaba el alejamiento de la familia fue recurrente, provocando aprendizajes académicos, culturales, construcción de amistades, desarrollo de posicionamientos más autónomos, pero también situaciones de retorno al espacio de lo doméstico —en tiempos de pandemia— y de reclusión dentro de las paredes del hogar frente a la inseguridad y la violencia percibidas en la ciudad, principalmente en tiempos de postpandemia.

Respecto de estudiantes migrantes provenientes de Brasil, el mayor obstáculo en ese atravesamiento de fronteras semióticas tuvo que ver con el idioma, situación que se profundizó durante la pandemia, cuando las salidas e interacciones se imposibilitaron. En este sentido, nos referimos al pudor semiótico (Camblong, 2014) como manifestación de una vergüenza intensa ante situaciones de interacción.

Además, nos interesó resaltar, desde relatos proferidos en distintos tiempos y espacios institucionales de la UNR, la potencia que tiene la Universidad como lugar de encuentro con la alteridad y de apertura hacia nuevos discursos y significados. Las voces estudiantiles nos acercaron a historias que dan cuenta de profundas alteraciones en los modos de vincularse con objetos, espacios, ideas, afectos, cuerpos, temporalidades, lenguajes. Las maneras de referir a esas revinculaciones aportaron elementos interesantes para trabajar sobre los inicios a la vida universitaria como instancia crucial y crítica, en tanto gran parte de lo que allí sucede incide en el devenir de las trayectorias académicas.

Dichos relatos pusieron en evidencia transformaciones profundas de los sentidos históricos que le daban identidad a ese momento de transición en tiempos de la virtualización forzosa provocada por el virus SARS-CoV-2. Así, la pandemia puso en primer plano la necesidad de repensar la totalidad de las coordenadas pedagógicas: los saberes producidos, los vínculos con docentes y entre pares, los modos de habitar los espacios educativos y familiares, las formas de organización de los tiempos, los soportes materiales de desarrollo de clases y actividades, entre otros. Cabe aquí no perder de vista que el significado de lugar trasciende una localización física para implicar un sistema de relaciones amplio. En ese sentido, también los espacios virtuales son lugares en la medida en que constituyen medios en los que se desarrollan dinámicas sociales, en los que se producen relaciones con repercusiones concretas en la vida cotidiana (López Levi, 2020).

En las últimas décadas, la articulación entre la escuela media y la Universidad ha sido un tópico estudiado a partir de la hipótesis de la existencia de fronteras rígidas entre dichos niveles, instando a la construcción de espacios y acciones de acompañamiento que operen a modo de puentes entre culturas, discursos y prácticas desencontradas. Siguiendo esta línea, se ha hecho hincapié en las operaciones de traducción y mediatización pedagógicas que necesariamente se deben desplegar en los primeros años de la Universidad. Al mismo tiempo, se ha advertido sobre los riesgos de “infantilizar” la educación superior al intentar acercarla a lógicas con características más familiares, propias de la enseñanza media. Teniendo en cuenta esto, cabe enfatizar el carácter transitivo de la noción de umbral, que recuperamos aquí, para reflexionar sobre la necesidad de trabajar institucionalmente sobre esa delicada línea que puede generarse entre acompañar procesos y entorpecer el trabajo subjetivo implicado en la apropiación de nuevos espacios, nuevos lenguajes, nuevas culturas institucionales (Reviglio, 2013).

Por último, nos interesa dejar abierta para futuras indagaciones la inquietud respecto de los modos en que se reconfigurará la Universidad en estos tiempos de postpandemia en que confluyen la vuelta a la presencialidad —y la consecuente posibilidad de reencuentro con la mixtura propia de los espacios públicos— con un ataque desmesurado desde el poder gubernamental hacia las instituciones que aún tienen el poder de representar algo de lo que nos es común.

BIBLIOGRAFÍA

- Angelucci, Thalita Camargo (2020). Migração e políticas linguísticas universitarias: estudantes brasileiros em Rosario. En Mireya Cisneros Estupiñán (Coord.), *Gloto-política latinoamericana: Tendencias y perspectivas* (pp. 51-70). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Angelucci, Thalita Camargo (2023). Lengua-lugar y lengua-hogar: aportes teóricos para abordar la movilidad humana en contextos educativos. *Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 31(69), 175-191. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006911>
- Angelucci, Thalita Camargo y Pozzo, María Isabel (2020). Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): Implicancias interlingüísticas. *Artigos*, 59, 807-833. <http://dx.doi.org/10.1590/010318135095515912020>
- Antonini, Micaela (junio y septiembre de 2021). Socialización política juvenil y movilidad estudiantil pendular en localidades pequeñas. Hacia la construcción de una pregunta etnográfica [ponencia]. 12.º Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata, Argentina.

- Atairo, Daniela y Rovelli, Laura (2020). Entrevista a Bernard Charlot: Todos los estudiantes encuentran otro mundo en la universidad. *Pensamiento Universitario*, 20, 165-171. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/16/entrevista-a-bernard-charlot-todos-los-estudiantes-encuentran-otro-mundo-en-la-universidad/>
- Bauman, Zygmunt (1994). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benedetti, Alejandro (2020). *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Buenos Aires: Teseopress.
- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Brun, Lucas (2022). *Análisis de la problemática del abandono en el primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario desde la perspectiva de los profesores y estudiantes* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica Nacional Regional Rosario.
- Camblong, Ana María (2013). Mi vecino Homi Bhabha. *La Rivada, investigaciones en ciencias sociales*, 1 (1) 1-25 <https://larivada.unam.edu.ar/index.php/larivada/article/view/257>
- Camblong, Ana María (6-7 de noviembre de 2014). Semiótica de fronteras: dimensiones y pasiones territoriales. *Foro Internacional Fronteras Culturales*. Facultad de Arte, Diseño y Ciencias de la Cultura, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, Sandra (2020). Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia. En Alma Rosa Pérez Trujillo (Coord.), *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento* (pp. 135-154). México: Balam.
- Castagna, Alicia et al. (2014). Perfil productivo de la región sur de Santa Fe: un análisis a partir de las pymes industriales [ponencia]. *XIX Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística*. Rosario, Argentina. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/57511e33-2ba3-49b2-bd7d-e9d-1b990eee4/content>

- Cleve, Agustín (junio y septiembre de 2021). Experiencias migratorias en estudiantes de la UNLP: algunas reflexiones sobre procesos de migración estudiantil interna [ponencia]. 12.º Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata, Argentina.
- Cloquell, Silvia et al. (2011). Las localidades del sur santafesino. Factores favorables y desfavorables de la imbricación urbano-rural. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 35, 5-34. https://www.ciea.com.ar/uploads/files/Las_localidades_del_sur_santafesino_Factores_favorables_y_desfavorables_de_la_imbricaci%C3%B3n_urbano-rural_531.pdf
- Dussel, Inés (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6 (10), 13-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585>
- Elias, Norbert y Scotson, John ([1965] 2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: FCE.
- Eribon, Didier (2009). *Regreso a Reims*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ernoux, Annie (2002). *El lugar*. Barcelona: Tusquets.
- Fernández Lamarra, Norberto y Albornoz, Mario (2014). La internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. En Sylvie Didou Aupetit y Vielka Jaramillo de Escobar (Coords.) *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina y el Caribe: Un estado del arte* (pp. 17-48). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (Comps.) (2003). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*. Buenos Aires: Novedades Educativas-fundación CEM.
- Grimson, Alejandro (2000). Pensar fronteras desde las fronteras. *Nueva Sociedad*, 170, 162-167. <http://nuso.org/articulo/pensar-fronteras-desde-las-fronteras/>
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182) 71-87. <http://resu.anui.es.mx/ojs/index.php/resu/article/view/86>
- Iazzetta, Marcos (2020). Crimen desorganizado y mercados ilegales de droga en la ciudad de Rosario. *Revista de la Escuela de Antropología*, XXVII, 1-13. <https://doi.org/10.35305/revistadeantropologia.v0iXXVII.119>
- Iparraquirre, Sylvia (2021). *Antes que desaparezca*. Buenos Aires: Alfaguara.

- Ley 25871 de 2004. Por la cual se regula la política migratoria en Argentina. 20 de enero de 2004.
- López Levi, L. (2020). Lugar. En A. Benedetti (Dir.), *Palabras clave para el estudio de las fronteras* (pp. 425-432). Buenos Aires: Teseopress.
- Maggi, Nicolás (30 de junio de 2019). Brasileños pagan hasta 40 mil pesos para venir a estudiar Medicina a la UNR. *La Capital*. <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/brasilenos-pagan-40-mil-pesos-venir-estudiar-medicina-la-unr-n2508777.html>
- Malinowski, Nicolás (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), 801-819. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2011). El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. En Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (Eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 305-342). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moncada Cerón, Jesús Salvador (2011). La internacionalización de la educación superior; factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Xihmai VI* (12), 7-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3849424>
- Noel, Gabriel (2021). Los pueblos y la vida moral. “Pueblo”, “ciudad” y “campo” como categorías de la práctica en las localidades del partido de Punta Indio (Buenos Aires, Argentina). *Revista del Museo de Antropología*, 14 (1), 173-188. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/index>
- Perrotta, Daniela y Santos Sharpe, Andrés (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019). *Sociologías*, 54, 88-119. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-99655>
- Pierella, María Paula (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Buenos Aires: Paidós.
- Pierella, María Paula (2023a). El ingreso a la universidad en pandemia. Experiencias en torno a la transmisión y apropiación del conocimiento en instituciones públicas reconfiguradas. En Solead Vercellino y Paula Pogrè (Comps.), *Transiciones. Hacia una*

- comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios (pp. 117-126). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Pierella, María Paula (2023b). Zonas de frontera en el ingreso a la universidad. Apuntes para pensar la articulación entre la escuela media y el nivel superior. En Graciela Biber et al. (Comps.), *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas* (75-85). Nueva Editorial Universitaria: Universidad Nacional de San Luis. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Educacion-Sup-como-derecho.pdf>
- Pierella, María Paula et al. (2022) El ingreso en tiempos de pandemia. Experiencias estudiantiles en una universidad pública argentina. *Revista del IICE*, 51,173-189. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/766>
- Pogré, Paula et al. (2018). Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación. Buenos Aires: Teseo.
- Procopio, Pablo (27 de junio de 2019). Promocionan a Rosario en Brasil como plaza para estudiar Medicina. *La Capital*. <https://www.la-capital.com.ar/la-ciudad/promocionan-rosario-brasil-como-plaza-estudiar-medicina-n2508099.html>
- Quijano, Francisco y Lleonart, Luis (2010). *Cine El Cairo*. Archivo Digital Arquitectura Panamericana. <https://arquitecturapanamericana.com/cine-el-cairo/>
- Reviglio, Cecilia (2013). El umbral semiótico como clave de análisis del ingreso a la universidad. *Semeiosis. Semiótica e transdisciplinaridade*, 4 (1) <http://www.semeiosis.com.br/el-umbral-semi%C3%B3tico-como-clave-de-an%C3%A1lisis-del-ingreso-a-la-universidad/>
- Universidad Nacional de Rosario [UNR] (2022) Boletín 73. Estudiantes en la UNR. Año académico 2021. <https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/Boletin73.pdf>
- Universidad Nacional de Rosario [UNR] (16 de noviembre de 2022). *Abre la inscripción para Residencias de Estudiantes*. <https://unr.edu.ar/abre-la-inscripcion-para-residencias-de-estudiantes/>
- Santos Sharpe, Andrés y Catalano, Bárbara (2023). Estudiar medicina en Buenos Aires. Experiencias, representaciones y movilidad académica. *Diálogos Pedagógicos*, 176-196.

Serra, María Silvia (2022). Elogio del confinamiento. Una revisión del espacio escolar en tiempos pospandémicos. *Revista del IIICE*, 51, 19-30. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10682/10273>

Soseki, Natsume ([1914] 2009). *Kokoro*. Madrid: Gredos.

Williams, John ([1965] 2016). *Stoner*. Tenerife: Baile del Sol.

Williams, Raymond ([1973]2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.

Marcela Sosa

CAPÍTULO 6

FORMACIÓN DE CIENTÍFICOS EN LA UNIVERSIDAD: LÍMITES, PASAJES Y FRONTERAS

A partir de la investigación que hemos realizado en 2018 sobre la formación de egresados de la Licenciatura en Física de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en la que analizamos las maneras en que esa experiencia ha sido modulada por los estilos académicos consolidados en la institución, nos ocupamos aquí de algunos momentos en esos itinerarios en los que operan los efectos de límites y fronteras.

Nos detenemos en estas instancias, que funcionan como analizadores (Loureau, 2007), en tanto expresan dinámicas que articulan las múltiples aristas concernidas en fenómenos de diverso alcance e importancia, es decir que permiten revelar la estructura de la institución. Identificamos, en cada caso, demarcaciones en la constitución de disciplinas, la modulación de trayectorias e identidades y la producción de desigualdades. Las herramientas analíticas que trabajamos se toman principalmente de la teoría de los campos sociales y, en particular, del campo científico de Pierre Bourdieu, así como de la sociología de la educación de Basil Bernstein.

El capítulo se compone de cuatro apartados. Presentamos, en primer lugar, los procesos de diferenciación que derivan en la instalación de la física como disciplina académica en la UNC, el establecimiento de fronteras organizacionales: la creación de un instituto y un ideal de formación de científicos. A continuación, nos detenemos en dos

momentos del cursado de la licenciatura en los que los límites que se establecen y pasajes operan como reguladores de experiencia.

Finalmente analizamos, en la carrera doctoral, nuevas fronteras en relación con el campo científico que inciden en la formación y el destino de los físicos.

En síntesis, tratamos de mostrar delimitaciones y clausuras, momentos de transición y experiencias de frontera como instancias complejas de formación de los jóvenes científicos que, a su vez, permiten observar dinámicas de los campos universitario y científico.

INSTALACIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA UNC Y NUEVAS FRONTERAS INSTITUCIONALES

El desarrollo de la física como disciplina en las universidades nacionales ha transitado por diferentes momentos, configurados por la relación con los campos científico y estatal, y se institucionalizó en su mayoría en facultades de Ciencias Exactas y Naturales. Sin embargo, en la UNC, los estudios de física fueron adquiriendo independencia con la creación del Instituto de Matemática, Astronomía y Física (IMAF) en 1956 hasta la transformación en Facultad de Matemática, Astronomía y Física en 1983. Se constituyó en un caso singular de desarrollo de la disciplina que enfatizó la formación para la investigación teórica, preeminencia explicable por las características del cuerpo académico y de la investigación científica en el país; esta cuestión reenvía a la discusión acerca del carácter periférico de la ciencia en los países latinoamericanos.

La iniciativa se produjo en un marco de creciente diferenciación institucional de las disciplinas académicas, así como de procesos de conformación del campo científico y tecnológico en la Argentina, la creación y desarrollo de agencias específicas y la instauración de la carrera de Investigador del Conicet en 1958.

La arquitectura organizacional, es decir, los agrupamientos de disciplinas, las formas institucionales que adoptan —departamento, instituto, facultad, sección—, establece diferenciaciones de importancia tanto para el desarrollo de la investigación como para la enseñanza y la distribución de recursos de distinta índole. A la vez, estos formatos estructurales permiten u obstaculizan diálogos y fronteras entre disciplinas y sus practicantes y también relaciones con otros campos.

Lo que queremos señalar aquí es que las características de la disciplina, las estrategias de reproducción del cuerpo académico, los sentidos adjudicados a las tareas de enseñanza e investigación, los modos de participación en los mundos universitario y científico se ponen en juego en las relaciones entre generaciones. También en las maneras en que se modulan experiencias, configurando un ambiente

de formación que se diferencia de los existentes para la preparación universitaria de profesionales.

En un principio, se optó por la forma de instituto, dependiente del rectorado, estableciendo fronteras en la UNC, en Ciencias Exactas y Naturales, y marcó la separación con respecto a las carreras profesionales, así como su jerarquización y el reconocimiento de sus particularidades. En la nueva configuración para el trabajo académico científico, considerando la obra del Observatorio Astronómico como antecedente, se observan rasgos de los modelos del Departamento de Física de la UBA o del Instituto Balseiro en Bariloche, aunque sin contar con las facilidades presupuestarias y políticas que acompañaron esas creaciones. Destacamos en consecuencia que, de los espacios para la ciencia existentes en el país en el momento de la creación de IMAF, se optó por la figura *instituto*; aunque, si se tienen en cuenta las características de los casos antes descriptos, IMAF, en comparación, surgió con rasgos de fragilidad que obedecieron a múltiples razones y que demandaron décadas de trabajo para superarse.

La idea no operó en el vacío, ya que se procuraba el desarrollo autónomo de la ciencia y la formación de científicos con base en el ideario de Enrique Gaviola, el fundador. Este plasmó en el proyecto las marcas de su propia trayectoria, de las instituciones pioneras en el país y por las que transitó en el extranjero.

Un rasgo particular del proyecto consistió en el establecimiento de límites en el ingreso de aspirantes, para lo cual Gaviola sostenía que, aunque no existiera aún una definición satisfactoria de la inteligencia o del talento científico, había métodos para determinar la aptitud científica de un joven al finalizar sus estudios secundarios: “Permiten no solo medir el talento científico sino discriminar entre el talento matemático y el talento físico y, más aún, entre el talento para física experimental y la capacidad para la física teórica” (Gaviola, 1954a, citado en Bernaola, 2001, p. 431). Con una fe inusitada en la psicotecnia, Gaviola consideraba que permitiría limitar la entrada a una escuela especializada a aquellos que no perderían el tiempo allí:

Jóvenes aspirantes seleccionados con base en rigurosos sistemas de evaluación, ritmo fuerte en la formación, ambiente institucional aislado. Un instituto como el propuesto tendría sobre las universidades argentinas la misma influencia que John Hopkins tuvo sobre las universidades de los EUA: las ayudaría a levantar el nivel científico (Gaviola, 1954a, citado en Bernaola, 2001, p. 430).

Estableció, de este modo, un criterio que fue considerado en el momento de la creación del Instituto de Bariloche y del IMAF en Córdoba.

Demostrar capacidad, tener aptitudes para la investigación son atributos que no se asignan de suyo, operan selectivamente. Clark llama a esto elitismo natural de la mejor ciencia. Esta condición de elitismo natural requiere de la construcción de una gran diferenciación institucional (Vallejos, 2010, p. 117).

Ese conjunto de ideas acerca de la formación configuraron creencias cuyos rasgos aún se debaten en la actualidad. Una concepción de ciencia, de científico y de autoridad científica y de profesorado universitario dedicada exclusivamente a la enseñanza y la investigación, alejada de actividades políticas, difusión o extensión, separada de las dinámicas universitarias y que exhibe una actuación neutral respecto de la vida política y social, una especie de consagración a la ciencia en la que no deben considerarse otros interlocutores que no sean los propios científicos. Esto muestra la confrontación de Gaviola tanto con las políticas para la ciencia del peronismo como con el movimiento reformista y las políticas universitarias que alentaban.

El proceso de separación institucional fue sinuoso en el tiempo, como plantea Beigel (2010) citando a Bourdieu (2003, p. 88):

La autonomía no es un don natural, sino una conquista histórica que no tiene fin porque el capital científico es producto de actos de conocimiento y reconocimiento por parte de los agentes de un campo, de acuerdo con un principio de pertinencia, y la institucionalización progresiva de universos disciplinares relativamente autónomos es el producto de luchas políticas que tienden a imponer la existencia de nuevas entidades, nuevas fronteras destinadas a delimitarlas y a protegerlas.

En este sentido, consideramos que el proceso de implantación de IMAF en la UNC atravesó períodos críticos, efecto de la fragilidad inicial, del desarrollo desigual de la disciplina en el país, además de las inestabilidades políticas, sociales y económicas que permearon las agencias universitarias y científicas.

EL INICIO DE LA CARRERA, INSERCIÓN Y AISLAMIENTO

En los numerosos estudios acerca de la experiencia estudiantil, el ingreso a la Universidad, el rendimiento académico, entre otros, es recurrente la idea de la importancia del primer tiempo, la posibilidad de transitar lo nuevo y de superar los obstáculos que se presentan en ese período.

En efecto, los jóvenes doctores en Física que entrevistamos describen su primera época en la carrera enfatizando el efecto de ex-

trañamiento vivenciado en los recorridos educativos anteriores. En sus relatos, se reconoce que los contenidos incluidos para el estudio guardan una *relación distante* con lo aprendido en la escuela secundaria, a la vez que se experimenta un *despegue* con respecto a las expectativas acerca de la carrera. Este tiempo de ingresantes y el primer año son apreciados por los estudiantes como *un primer salto*: “Uno tiene una idea de la física del colegio, de alguna manera uno analizaba fórmulas o podía hacer experimentos y con lo primero que te encontrás es que tenés que tener una base de matemáticas muy grande para avanzar”.

Los obstáculos por vencer, adjudicados a las distancias entre la vida del secundario, los ritmos y formas de evaluación y los contenidos de las asignaturas, son dificultades que se manifiestan particularmente en los primeros parciales y continúan al final del año inicial, en período de exámenes —momento en el que se produce la deserción de estudiantes o demora—. Los egresados reconocen etapas que deben atravesar para hacerse estudiantes de Física. La primera se superaría de acuerdo con la calidad del aprendizaje alcanzado en el secundario, así como con la adquisición de una determinada forma de estudio, identificada como la clave del éxito:

Para llegar a esas notas no podés pasar nada por alto, no podés pasar al siguiente capítulo si no entendiste el primero, y eso requiere un estudio muy minucioso [...], como que no existen datos menores o información de menor categoría, todo es igual de importante. Cuando entendés que esa jerarquía no existe, lo tenés que estudiar todo. Entender que pasar una página de un libro te puede llevar semanas, y es un sacrificio que uno aprende a hacer, porque sabés que en algún momento vas a entender lo que estás leyendo, te va a costar muchísimo, pero en algún momento lo vas a entender, eso fue lo que yo entendí (estudiante entrevistada).

Las claves consisten entonces en no solo *darse cuenta* de la importancia de esa minuciosidad, sino en sostenerse en la confianza de que la comprensión llegará y que para ello hay que soportar un gran esfuerzo y el aislamiento impuesto por la institución.

CÓDIGO CURRICULAR, *HABITUS* CIENTÍFICO E IDENTIDAD

Para adentrarnos en el análisis de este particular recorrido en la adquisición de la disciplina, recurrimos a los aportes de la sociología del currículum de Basil Bernstein. Desde esa perspectiva, Mario Díaz (2001) realiza una serie de consideraciones con respecto al currículum universitario que recuperamos aquí. En primer lugar, sostiene

que la experiencia está regulada por límites, que el orden social se fundamenta en su internalización, que esas marcas y fronteras distinguen lo que se incluye y excluye. Esto implica relación con la identidad, es decir que las fronteras identifican tanto como excluyen y son estructurantes de la experiencia y sus significados.

Según este autor, el currículum organizado en asignaturas, cuya base es la disciplina, establece procesos de selección y distribución temporal de los espacios curriculares en el plan, definiendo las diferentes densidades de lo que se considera obligatorio/electivo, general/específico, básico/profesional, teórico/práctico.

Para el caso de un currículum académico como el de la licenciatura en Física que analizamos, cobra relevancia la variedad de código educativo especializado: *puro e impuro*. La variedad pura consiste en las asignaturas de alto estatus que provienen de un universo de conocimiento común y la variedad impura, en las asignaturas de alto estatus que provienen de diferentes universos de conocimiento. Se reconoce a su vez que la variedad pura, en el nivel universitario, cuenta con mayor prestigio que la versión impura.

De acuerdo con Bernstein (1988), en esta forma especializada de colección, a medida que se avanza, se aprende más sobre menos cosas, el estudiante se vuelve cada vez más diferente a otros, creando de un modo relativamente rápido una identidad educativa clara y delimitada, que es pura.

En las prácticas que habilita un currículum puro, por medio de la separación en grupos y un fino sistema de calificaciones, se pone de manifiesto un estatus particular en una colección dada; en consecuencia, se sabe cuál es la significación social de *dónde se está y quién se es* con cada avance en la carrera educativa. Es decir que el proceso contribuye a producir una identidad, así como el tipo de enseñanza y de evaluación permitiría la detección temprana de los “herederos” en la carrera, aquellos con condiciones observables para la actividad de investigación, la más jerarquizada.

Así es expresado por un profesor entrevistado, quien da cuenta de que, desde los primeros tiempos, son fácilmente identificables aquellos que serán los tesisistas:

Los de buen rendimiento establecen una relación amplia y flexible con el docente, y los otros solo establecen relaciones ligadas al objeto disciplinario. O sea que la gente a la que le va más o menos bien vislumbra otra cosa y los docentes aparentemente también, porque se muestran más normales, hablan de fútbol, hablan de su trabajo, hablan de cualquier cosa [...]. Con el otro la relación se limita a lo de la disciplina, a la materia que está dando.

La categoría de miembro, entonces, se alcanzaría tempranamente. También la percepción de que “no se es para eso” produce, por ende, el abandono o la relegación a un futuro profesional ligado a tareas menos jerarquizadas según los criterios en uso en la carrera —opciones que alejarían del que fue el destino propio de los profesores y de los científicos destacados—. Reconociendo estos saberes implícitos, un profesor dice:

Es una cuestión consensuada, hay un montón de enseñanzas que vienen implícitas todos los días [...]. Creo que se aprende al principio, y casi te aseguraría que la mitad de los que se van en el primer cuatrimestre, aunque no lo expresen, no se bancan la cofradía, hay gente que no está dispuesta a dejar el tiempo de los amigos, o la banda, no le parece bien.

La selección de los estudiantes requiere que estos logren cierta *visibilidad*, es decir, que demuestren adhesión a lo que se considera importante y lo evidencien.

Desde la perspectiva analítica adoptada, la versión especializada del código colección desarrollará cuidadosos procedimientos de selección para ver quién pertenece y quién no y, una vez que tal criba tiene lugar, es muy difícil cambiar una identidad educativa. La selección y diferenciación son rasgos tempranos de este código particular, y la *estructura profunda del tipo especializado del código colección* es un fuerte mantenimiento de los límites que crea control *desde dentro* a través de la *formación de identidades específicas*.

La *lealtad a la asignatura* se conforma entonces por un conjunto de esquemas de percepción, prácticas y desempeño académico. Es, por lo tanto, desarrollada sistemáticamente, lo que luego se transmite como profesores/investigadores, observando que se autoperpetúa el sistema a través de esta forma de socialización.

Durante los intercambios, los profesores realizaron continuas diferencias entre ellos y los profesores de carreras de humanidades. De esos comentarios, se selecciona uno que adquiere interés en la línea que se viene desarrollando aquí, con respecto al currículum especializado de colección:

Ustedes los dejan [a los contenidos y actividades que se proponen en el inicio de la carrera] con una vereda así de ancha y después van cerrando. Nosotros no, les dejamos una ventanita así, y los hacemos caminar por ese desfiladero y después abrimos, es exactamente una concepción al revés (profesora entrevistada).

Esta idea de desfiladero angosto se relaciona con la particularidad de la formación en física. Desde la perspectiva que aquí seguimos, se afirma

que cualquier código colección implica una organización jerárquica del conocimiento tal que *el último misterio de la asignatura se revela muy tardíamente* en la vida educativa, entendido el último misterio como *el potencial para crear nuevas realidades*. La cuestión abre a la noción de frontera del conocimiento como instancia que se debe alcanzar y traspasar.

Al respecto, un profesor al que interrogamos acerca de las formas de elección de los temas a investigar en el trabajo final de licenciatura nos planteaba:

¿El alumno puede saber qué problema quiere? En algunos casos sí, pasa, y el director le dirá si puede o no... En el caso de física teórica [...], es más complicado [...], él está tan alejado de la frontera del conocimiento que no sabe si es relevante [...], es fácil confundirse y esa es la labor del director, en física teórica es así [...], es difícil para un chico saber si es algo que puede hacer y que sea relevante [...]. *Cuando un chico sale de la carrera, hasta entender cuál es la frontera de la física es un trayecto muy largo para recorrer, más largo que toda la carrera, tienen que pasar muchos más años hasta llegar a ese lugar... No llegaste aún a lo desconocido*, estudiaste lo que está en los libros, lo conocido, investigado. Si está en los libros, ya no sirve, si lo pudiste estudiar, ya no sirve...

Destaca, además, en esta cita, que esa comprensión se alcanza muy tardíamente y se extiende, como veremos, aún más allá del doctorado. Bernstein (1988) afirma que, en cualquier carrera, a medida que se avanza se produce un proceso de diferenciación, pero que en la especialización se revela muy pronto la distinción, en lugar de revelar lo que se tiene en común con los demás. Se crea de un modo relativamente rápido una identidad educativa. La categoría educativa o identidad educativa es pura y cualquier intento de cambio de la fuerza de los límites o del marco, incluso, es percibido “como una amenaza a la identidad o como un elemento de polución de lo sagrado” (Bernstein, 1975, p. 94). Es decir que solo aquellos que avanzan en la carrera y logran concluirla tienen acceso a la estructura profunda y, por lo tanto, acceso a la expresión de nuevas realidades o acceso al conocimiento experimental de que las nuevas realidades son posibles, esto es, a la frontera con lo no pensado aún, a la conciencia de ese límite y de esa apertura. En consecuencia, si en el currículum de colección puro el último misterio de la asignatura no es la coherencia, sino la incoherencia, no el orden, sino el desorden, no lo conocido, sino lo desconocido y dado

que se revela tardíamente en la vida educativa —y por lo tanto solamente a unos pocos escogidos que han mostrado los signos de

la socialización exitosa—, solo muy pocos experimentan en profundidad la noción de que el conocimiento es permeable, que sus disposiciones son provisionales, que la dialéctica del conocimiento es el cierre y la apertura. Para la mayoría, la socialización en el conocimiento es la socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el conocimiento educacional del mundo es impermeable. ¿Tenemos aquí otra versión de la alienación? (Bernstein, 1998, p. 57).

Se abre acá un conjunto de consideraciones referidas al rendimiento académico y a los procesos de selección que operan. Esto conduce a la interrogación acerca de los destinos de aquellos jóvenes que no pueden “mantenerse a flote”, construyendo una experiencia de fracaso y montos considerables de tiempo y expectativas perdidas.

OFICIO, PRÁCTICA Y FORMACIÓN CIENTÍFICA, SEGÚN LOS RASGOS DE LA TRIBU

Nuestro interés en la indagación del currículum se centró en los procesos de adquisición del *habitus* científico de los físicos, para lo que recuperamos la perspectiva de Bourdieu (2003). Este define el oficio científico como una práctica con un sentido muy especial. Sostiene que el principio de las prácticas científicas no es una conciencia conocedora que actúa de acuerdo con las normas explícitas de la lógica y del método, sino un *oficio*, es decir, un *sentido práctico* de los problemas que se van a tratar y unas maneras adecuadas de tratarlos. Estas adquisiciones están en la base de la autonomía del campo científico y operan a partir de límites, demarcaciones y fronteras que definen e identifican prácticas y practicantes, conocimientos y producciones.

Nos acercamos así a identificar *las formas de enseñanza y los procesos de formación en la disciplina* si tenemos en cuenta que la especificidad del oficio de científico radica en la adquisición de estructuras teóricas de gran complejidad que, sin embargo, son capaces de ser formalizadas y formuladas, en especial de manera matemática, y que pueden adquirirse de modo acelerado gracias a la *formalización*. Lo mismo ocurre en relación con los *instrumentos*, que son en sí mismos concepciones científicas condensadas y objetivadas en un instrumental que funciona como un sistema de coerciones (Bourdieu, 2003, p. 76-77).

El trabajo que realiza el *habitus* es permitir percibir y apreciar las reglas y regularidades que determinan el juego científico y pre-disponer a los practicantes en su capacidad para apreciarlas y aplicarlas. Auténtico principio de las prácticas científicas, es un sistema de disposiciones generadoras, en muy buena medida, inconscientes y

transportables, que tienden a generalizarse. Por lo que el lugar de la formación es central en la configuración de un campo científico que depende de la cantidad de *historia acumulada*, gracias a la “conservación de las adquisiciones de una manera especialmente económica, por ejemplo, con la *formación y formulación*, o con las infinitas facetas de un tesoro, lentamente acumulado, de gestos calibrados y de actitudes convertidas en hábitos” (Bourdieu, 2003, p. 90).

Uno de los factores más importantes de ese proceso es la *matematización*, que marca el origen de varios fenómenos convergentes que tienden en su totalidad a reforzar la autonomía del mundo científico y, en especial, de la física. La matematización de la física instaaura poco a poco, a partir de mediados del siglo XVIII, una fortísima *ruptura* social entre el profesional y el aficionado, separa *insiders* de *outsiders*. El dominio de las matemáticas —que se adquiere en el momento de la formación— se convierte en el derecho de acceso y no solo reduce el número de lectores, sino el de productores potenciales. Las fronteras del espacio son lentamente redefinidas de tal manera que los lectores potenciales están cada vez más limitados a los contribuyentes potenciales, dotados de la misma formación. La matematización produce de entrada un efecto de exclusión del campo de discusión (Gingras, 2001, citado en Bourdieu 2003, p. 92).

La segunda consecuencia de la matematización reside en la *transformación de la idea de explicación*: el físico explica el mundo a través del cálculo, que engendra las explicaciones que después tiene que confrontar mediante la experimentación con las cosas previstas tal como el dispositivo experimental permite captarlas. Esto provoca un tercer efecto de la matematización que podríamos llamar de *desustancialización*: la ciencia moderna sustituye las sustancias aristotélicas por las relaciones funcionales, las estructuras. Es la lógica de la manipulación de los símbolos la que guía las manos del físico hacia conclusiones necesarias; la utilización de las formulaciones matemáticas abstractas debilita la tentación de concebir la materia en términos sustanciales y conduce a hacer hincapié en los aspectos relacionales (Bourdieu, 2003).

El proceso de *autonomización* resultante del de matematización tiene un paralelismo en la objetividad del mundo social, en especial mediante la creación de unas realidades absolutamente extraordinarias (nosotros no lo vemos porque estamos acostumbrados a ellas), las *disciplinas*. En segundo lugar, se requiere la constitución de un grupo reconocido con identidad particular, ya sea disciplinaria —a través de asociaciones científicas— o bien profesional —a través de la creación de una corporación— y de representaciones oficiales que le den una visibilidad social y defiendan sus intereses.

En forma concomitante, el proceso de autonomización va unido a la elevación del derecho de admisión explícito o implícito. Entendido este derecho como el capital científico incorporado, por ejemplo, al conocimiento de las matemáticas, que cada vez es exigido con mayor imperiosidad, convertido en el sentido del juego. Pero también es la apetencia, la *libido scientifica*, la *illusio*, la *creencia* no solo de lo que está en juego, sino también *en* el propio juego, es decir, en el hecho de que vale la pena. Al ser productos de la educación, la competencia y la apetencia están científicamente unidas porque se construyen de manera correlativa en lo esencial a lo largo de la carrera

En suma, lo que pide el campo científico, dice Bourdieu (2003), es un capital incorporado de un tipo especial y, en concreto, todo un conjunto de recursos teóricos pasados al estado práctico, al estado de sentido práctico.

Señalamos que, de acuerdo a nuestra indagación, estos procesos formativos y estas adquisiciones se despliegan con un ritmo fuerte que implica una inmersión en el estudio y en la institución. Esto provoca un aislamiento explícito a la vez que se alcanza la categoría de miembro en una comunidad y de iniciación en una nueva identidad, pero también con efectos desiguales y experiencias de fracaso educativo temprano.

A MITAD DE LA CARRERA, EL DESAFÍO DE ATRAVESAR LAS FRONTERAS QUE IMPONE LA PROPIA DISCIPLINA

En el recorrido de la mayoría de las carreras que forman físicos en las universidades nacionales, se reconoce un momento, alrededor del tercer año, en el que se producen alteraciones en el rendimiento esperado de los estudiantes, demora en el cursado, hasta deserción. Se trata de un conjunto de razones, que queremos marcar aquí, que tiene que ver con atravesar la complejidad de la disciplina, un pasaje que marca un antes y un después en la carrera, en el que se identifica un *salto a la abstracción* relevante, *un salto que todo físico que se precie de serlo debe pasar*.

Al profundizar en la inquietud por estas dificultades y a la vez por el peso otorgado a lo que se juega allí en términos formativos, se llega a plantear como un problema de enfoque en la enseñanza que, a nuestro entender, arroja luz y permite delinear pistas de interpretación. Para ello, identificamos a aquellos docentes considerados “exitosos”, en términos del porcentaje de aprobación en sus cursos, para conocer el modo en que lograron hacer comprender y aprobar a los estudiantes; por lo expresado, la clave de ese éxito consistió en producir un *desplazamiento en el énfasis matemático de la materia*.

Exploramos en torno a cuáles habrían sido las instancias en sus carreras en las que se acercaron al perfil alcanzado en la actualidad.

Nos resultó sugerente que se identificara justamente al pasaje de tercero a cuarto año de la carrera —ese pasaje que a muchos arroja al fracaso— como un momento de alta potencia formativa. Así es expresado por un profesor:

En tercer año, el choque brutal con la teoría, hubo cosas que me parecieron muy buenas; más fuerte fue el inicio de cuarto año, con mecánica cuántica o mecánica estadística, era como ver el mundo desde otro ángulo, era muy intenso sentir que de repente la física tenía alcances enormes en un cuadro conceptual compacto, pero profundo.

No obstante, este mismo profesor considera que la acentuación del enfoque matemático en la enseñanza de las materias teóricas, después de tercer año, no ayuda:

Ser físico exige la mayor flexibilidad... Uno tiene que ser capaz de utilizar todas las herramientas disponibles, de poder estimar y avanzar rápido para descartar opciones y establecer un plan de acción; es el ideal para una industria basada en la innovación.

Estas afirmaciones orientan la reflexión hacia el perfil de físico, pensado y desarrollado desde una enseñanza que, sin embargo, no se presenta de modo homogéneo entre los diferentes profesores y grupos.

El problema del rendimiento en tercer año adquiere un espesor considerable si se tienen en cuenta, entonces, las múltiples facetas que lo componen. En el mencionado pasaje, se traman cuestiones centrales para la disciplina, para los enfoques en disputa, las estrategias de enseñanza y de reproducción académica, así como para los destinos personales. Esta problemática requeriría análisis comparados entre grupos, además de estudios más específicos e interdisciplinarios.

Se trata de un problema de abstracción y complejidad matemática, subsidiaria de una concepción intrínsecamente matemática de la física que, en el momento de la enseñanza, adquiere un nivel de exigencia que varios profesores reconocen, incluso, que no podrían seguir. Así lo plantea el entrevistado:

Hay un salto muy grande. Pero, más allá de lo conceptual, [...] un salto [...] no en los contenidos, sino en el nivel de las matemáticas que se está enseñando. Está mucho más acorde con lo que va a ser la formación de un licenciado en Matemáticas que con la que va a ser la de un licenciado en Física.

El planteo nos lleva a interrogar: ¿se trata de una dificultad en el aprendizaje de los alumnos, provocada por un enfoque en la enseñanza, derivado de la subespecialidad en la que se inserta el profesor a cargo del dictado? A lo que el profesor responde: “Depende mucho de la impronta que le dé el docente que esté a cargo de un curso [...]. Hay una impronta hacia las matemáticas muy marcada en algunos, y [...] hacia la abstracción, sin tanto énfasis matemático en otros”.

La cuestión reenvía a la adquisición de aquellos aspectos teóricos y prácticos, explícitos e implícitos que mencionamos antes en torno al *habitus* científico. Esto se basa en la perspectiva socioantropológica adoptada por Ferreira (2006, 2007), para quien el *habitus* particular de los físicos se conforma mediante la incorporación de conocimientos especializados y un aprendizaje en tensión, a lo largo de la formación, por las dificultades que se derivan de las disputas entre física y matemáticas en el momento de establecer prioridades y opciones correctas para la resolución de problemas.

Es en el despliegue de preguntas y respuestas en la clase, descripciones y explicaciones, en donde Ferreira capta la sutileza de los procedimientos, gestos y énfasis que irían conformando el *habitus* del físico. Recuperamos aquí un conjunto de afirmaciones potentes para acercar explicaciones al problema de *pasaje* de un ciclo a otro de la carrera: los estudiantes deben abandonar modos de considerar la física, con altas dosis de perplejidad. Es decir, un conjunto de saberes adquiridos en el primer tiempo de la carrera —como el principio de causalidad, por ejemplo— *debe abandonarse* cuando la física se abre a interpretaciones, la contradicción entre pensar como físicos y tener que hablar de escuelas, de la distinción del fenómeno en sí e interpretación del fenómeno. Lo que se pone en evidencia para Ferreira (2006) es que en la mente del alumno

la *causalidad* formaba parte de un mundo necesario en sus esquemas de comprensión, y le resultaba difícil admitir que la física pudiese simplemente interpretar un fenómeno, en lugar de explicarlo de manera incuestionable. Dos años de carrera habían instalado firmemente la necesidad de ambos elementos, causalidad y objetividad, en su manera de enfrentarse a los problemas cotidianos (p. 304).

Por otra parte, se trata de sostener la tensión constitutiva al aprendizaje y la enseñanza de la física con respecto a las matemáticas. *Si lo que se aprendió en el nuevo proceso es que no* deben confundirse física y matemáticas, “hacer” física implica “utilizar” las matemáticas, pero solo eso, y hay que tener claro que los imperativos físicos están por

encima de los matemáticos y estos pueden ser dejados de lado siempre que esa instrumentalidad de las matemáticas no se vea clara. Pero Ferreira (2006) también declara: “Esto no siempre es así y [...] una contradicción entre lo físico y lo matemático será una constante del proceso de aprendizaje del alumno” (p. 306).

Lo que destacamos entonces es que en estas cuestiones se despliegan tópicos cruciales para la enseñanza tales como el lugar del razonamiento matemático para la física, los métodos y los problemas de terminología en una y otra disciplina. “¿Hay que ser muy buen matemático para poder desarrollar adecuadamente razonamientos físicos o bien hay que ser un buen razonador físico para dejar de lado complicaciones matemáticas que no nos conducirían a ninguna parte, a ningún resultado físicamente plausible?” (Ferreira, 2007, p. 118). Ferreira responde que, con mayor o menor rigor en el tratamiento de los problemas, la base matemática de los planteamientos y sus modos de resolución son fundamentales. De lo que se trata, y aquí estaría la clave del problema, es de procurar un aprendizaje

en el que el alumno ha de adquirir la capacidad para *establecer los límites adecuados entre rigor matemático y plausibilidad física como una habilidad que no se puede —ni se debe— expresar de manera abierta; una habilidad que no constituyendo parte de la metodología formal del proceder físico es necesaria y fundamental para su adecuada ejecución* (2006, p. 114). (Las cursivas son propias).

Estaríamos entonces ante el núcleo de lo que Bourdieu denomina *habitus*, que para Ferreira (2006) sería “conjugación entre lo matemático y lo físico, que va constituyendo el modo de proceder del físico, configurando su manera de entender y enfrentarse al mundo, al tiempo que, en virtud de ello, él mismo se va constituyendo como tal” (p. 121). Sin embargo, en la situación de enseñanza, Ferreira demuestra que la agudeza del profesor para captar la lógica de entendimiento de los alumnos y los saberes previos pone en juego lo que está en la base de la enseñanza y, a partir de ello, direcciona un modo de comprensión físico, respondiendo físicamente a preguntas aparentemente matemáticas.

Diríamos nosotros, por lo tanto, que es la mirada física del profesor la que enseña la mirada física de los estudiantes. Si la discriminación entre lo *propiamente* físico y lo *puramente* matemático se convierte en problema habitual, conviene considerar según el autor cómo se determinan operativamente los métodos matemáticos adecuados que un físico debe utilizar, es decir, “hasta dónde hay que dejarse llevar por las matemáticas y cuándo hay que imponer limitaciones, físicas, a

las posibilidades matemáticas que un problema nos ofrece” (2007, p. 122). Aunque advierte un aspecto central:

Esta capacidad de discriminación no puede ser determinada de forma sistemática, no existe procedimiento operativo formal que aplicar a cada caso particular [...]. Sin embargo, uno encuentra que le van suministrando *recetas* particulares que van configurando, por acumulación, podríamos decir, los parámetros, indefinibles, de dicha habilidad (2007, p. 172).

Cuando en la enseñanza se trata de plantear nuevos paradigmas, nuevos enfoques que alteran lo sabido, que cambian la perspectiva de lo aprendido y, sobre todo, que configuran una nueva manera de hacer y pensar la disciplina, se requiere de habilidad pedagógica fina en la que se manifieste a la vez un contenido, una relación con él y un modo de hacer y ser con la disciplina.

Hacia el final del recorrido, los estudiantes que alcanzan sostenerse, aquellos que cuentan con cierta moratoria social para dedicarse de lleno a la actividad estudiantil y que logran avanzar, coinciden en que han cursado una carrera a la que consideran ardua. Como vimos, desde el inicio, experimentan el extrañamiento y la separación con el recorrido previo y con el mundo experiencial de los jóvenes. Avanzan con sacrificio, por la intensidad del ritmo, mientras van conquistando la comprensión de los secretos, confirman el gusto por la disciplina y atraviesan momentos clave. Podríamos decir que, en la carrera, la formación se da por saltos para sortear obstáculos y desafíos de complejidad creciente.

LA EXPERIENCIA DE BECARIO DOCTORAL, MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES INSTITUCIONALES

Las becas doctorales obtenidas por nuestros jóvenes entrevistados habilitaron, además de un tiempo prolongado de dedicación completa a la investigación dentro de un grupo y con un director, la posibilidad de realizar estadias en centros nacionales y extranjeros y viajes sugeridos por el director o por el mismo tesista sobre la base de sus búsquedas personales.

De acuerdo con nuestra indagación, esas instancias han constituido canteras de formación significativas por el ejercicio de *exogamia* que promueven: la inserción en otros grupos, las relaciones con temas e investigadores de diferente desarrollo, la inmersión en ambientes distintos a los locales, el establecimiento de redes, el conocimiento de temas emergentes y las posibilidades de financiamiento existentes de acuerdo con tendencias y políticas nacionales e internacionales. Y

también habilita la valoración de las propias trayectorias en sus disponibilidades cognitivas y disposiciones sociales, así como el desempeño de sus directores y el funcionamiento institucional local. Sostenemos, en suma, que estas estadías favorecen una experiencia objetivante y formativa que abre además la posibilidad de pensar de un nuevo modo lo hecho y por hacer.

La vida de becario incluye, en todos los casos analizados, la posibilidad de hacer estancias académicas o presentaciones en reuniones científicas en el país y en el exterior, instancias que constituyen una fuerte apuesta, ya que todos aspiran a obtener esa oportunidad. Esto significa también una especie de frontera con la vida en la facultad, de probarse y comparar las competencias propias, el acceso a medios y recursos de los cuales aquí no se dispone, así como de viajar, opción anhelada por todos.

Trabajan en la misma área que nosotros, pero tienen un equipo que nosotros no, y parte de mi proyecto lo podía hacer con el equipo que tienen ellos [...]. [Un investigador extranjero] me tiró ¿qué tal si te vas?, ¡y pedí por favor que me mandaran! (doctoranda entrevistada).

El viaje, como decimos, promueve un cambio de perspectiva en varios sentidos: el estar expuesto a otra dinámica, en particular para aquellos insertos en grupos más restringidos, la oportunidad de ampliar los horizontes a partir del intercambio con científicos referentes de distintas líneas.

Otra dinámica, de estar expuesto a investigadores de primera línea que venían de visita todo el tiempo o los que están en el instituto y daban seminarios, [un instituto] que abarca las distintas ramas [...], estar expuesto a distintos temas (doctorando entrevistado).

Los cambios de ambiente, más o menos prolongados, constituyen las primeras experiencias autónomas en los jóvenes científicos: “La oportunidad que tuve de conocer otros lugares [...] me dio la sensación de que afuera hay como otra dinámica de colaboración más activa”.

Las estadías en otros centros de investigación han concedido la posibilidad de probar otras alternativas de investigación, discutir enfoques, insertarse en otros ambientes y, desde allí, valorar la formación y las opciones tomadas con respecto a los estudios doctorales. La estancia en el Instituto Balseiro, por ejemplo, prodiga otras maneras de comprender y hacer física experimental y deriva en una reflexión interesante acerca de la carrera de grado, dado que los testimonios

coinciden en señalar que lo experimental se concentra en los primeros tiempos y luego se diluye por las características de los profesores a cargo de las materias avanzadas y los perfiles de investigación.

En varios sentidos, nos animamos a plantear que el *exterior* se constituye en una instancia para *experimentar lo impensado, lo inconcebible* en términos de los recursos de que se dispone o las líneas que se desarrollan: “Es bastante intimidante, muy lujoso, se nota que tienen mucho presupuesto y tienen desarrollo por todos lados y cosas” (doctorando entrevistado). Y, también, la situación de autoevaluarse: “Me sentí bastante cómodo con las herramientas, o sea, sentía que estaba a la altura de poder ir a las charlas, de poder trabajar con el director. Yo creo que es bastante interesante y completa la formación que tenemos” (doctorando entrevistado).

El encuentro con otras trayectorias científicas provoca la desnaturalización de los propios recorridos:

Lo natural de la beca, para mí, casi que era sentido común: uno terminaba y hacía el doctorado y después investigaba. Y siempre también como la idea de asociarlo al sector público y me llamó la atención que terminaban el doctorado, venían de distintos lugares del mundo y se iban al ámbito privado. Incluso temas que por ahí no tenían tanto que ver con lo que habían hecho, se iban, por ejemplo, a cosas relacionadas a la programación para consultoras y para ellos era como algo natural, no era una decisión desgarradora, decir así, *me voy* (doctorando entrevistado).

La situación de los científicos ligados a otros ámbitos no académicos, como salida habitual, impacta a este joven tesista que, si bien reconoce que las políticas científicas argentinas intentaron hacer esa conexión con la parte tecnológica industrial, “históricamente había como una gran desconexión [...] y el científico quedaba relegado dentro de un ámbito académico público”. En este caso, el exterior se conformó como un espacio para experimentar lo inconcebible: compartir con jóvenes que desde el inicio tenían la aspiración a una formación especializada para la inserción posterior en un ambiente empresarial.

Las estadías en la UNLP, UBA o el Instituto Balseiro han constituido instancias nacionales en las que se pueden tomar ideas para la investigación, así como en los congresos con perspectiva internacional, con facilidades para los doctorandos. Para determinadas líneas, en estos lugares de intercambio, puede explorarse el gusto por un tema, el desafío de la novedad y también confrontar con diferentes realidades y posibilidades de desarrollo de temas de frontera:

Porque es una línea extremadamente teórica [...] y los regímenes que podría describir o resolvería esa teoría [...] son en la práctica o en la actualidad prácticamente inaccesibles experimentalmente [...], entonces se vuelve un tanto especulativo [...] y a nadie le interesa financiar mucho eso (doctoranda entrevistada).

Podríamos plantear que la oferta académica, los énfasis en la formación teórica, definidos por tradición institucional, la capacidad de los profesores investigadores, los grupos de investigación y también determinadas disponibilidades de financiamiento y de recursos e instrumental han derivado en opciones y perfiles probables para los estudiantes que no han captado vocaciones científicas por lo experimental.

Pero lo que queremos enfatizar aquí es que, sin embargo, para algunos doctorandos, lo que incide con fuerza es la tradición y los desarrollos de problemas y grupos de investigación existentes en la institución. Al atravesar la frontera de los propios grupos, cuestión que abren las estadias y contactos en otros centros durante la carrera doctoral, pueden apreciar tardíamente inclinaciones y la posibilidad de imaginar otros recorridos a futuro.

HACIA EL FINAL DEL DOCTORADO: SABERES ACUMULADOS Y NUEVAS FRONTERAS

Así como los egresados que inician sus doctorados pueden realizar una valoración de la licenciatura y de las novedades que trae el aprendizaje de las reglas de juego, los que se encuentran finalizando sus doctorados deben tomar, en un plazo corto, decisiones de envergadura y atravesar nuevos límites en su trayectoria científica y de existencia. Las aristas de ese proceso nos señalan pistas analíticas para profundizar acerca de las formas de funcionamiento de los grupos de investigación, de los modos particulares que asumen los liderazgos, el ambiente de investigación y los rasgos de la comunidad. Pero también, cuando los jóvenes reflexionan acerca de los próximos rumbos a definir, vuelven a ponerse en cuestión los estilos de formación durante el grado y el posgrado y las aperturas y obstáculos que se presentan con respecto a la inserción de doctores en los espacios académicos y científicos.

En otras palabras, el tiempo coyuntural por el que transitan los becarios nos permite identificar los problemas y posibilidades que se generan ante las opciones de transitar circuitos de formación posdoctoral o de probar nuevos horizontes académicos y profesionales en los que se configuran también las condiciones y disponibilidades existentes para hacer ciencia.

La finalización del doctorado implica tomar decisiones después de un tiempo largo concentrado en la producción de la tesis, del propio proyecto y de los aprendizajes derivados en el proceso de “devenir científico”. Un nuevo *salto* se presenta ante la posibilidad de continuar con un posdoctorado —instancia que requiere la definición de un nuevo director— del propio tema y de su realización en el país o en el exterior. Este paso conlleva demostrar cierta mayoría de edad y autonomía:

Está bien visto y además es interesante para uno cambiar de director (...). No aconsejan continuar con el mismo director del doctorado (...), implica seguir en la misma línea, por ahí muy pegado a lo que propone tu director o a los temas fuertes que él tiene desarrollados (doctorando entrevistado).

A estos requerimientos se agrega también la exigencia de originalidad, en un nuevo desafío que no implica solo la curiosidad, “sino encontrar una línea en la que uno sienta justificadamente que puede hacer un aporte, o sea, no solo es ver el problema, es ver un problema que uno lo visualice más o menos como lo va a atacar” (doctoranda entrevistada).

En general, los tesisistas formulan su interés de realizar estudios posdoctorales en el exterior y a través de Conicet como instancia institucional segura, pero también desean que esa estadía sea transitoria.

Después de radicarme en Córdoba o al menos dentro del país (...), siempre supe que quería hacer una instancia posdoctoral afuera, tener esa experiencia de ver cómo se trabaja y porque además después te ayuda a crear vínculos a futuro (doctorando entrevistado).

Interrogados acerca de lo que se consideraba exitoso en la carrera de investigación, las respuestas incluyeron la importancia de lograr algún aporte que implicara apertura y reconocimiento de pares en diferentes espacios científicos para fortalecer los intercambios y las colaboraciones. También para hacer lugar a experiencias con metas concretas y con desafíos: “Te aparece un problema y lo tenés que rodear y resolver, en grupo, con plazos”. Se alude de este modo a una nueva etapa de trabajo en la que se sale del espacio de confort, de manejar tiempos con libertad, que no son los requerimientos en una empresa, aunque estos deseos no excluyen la posibilidad de ingresar a la carrera de investigador en Conicet.

Los viajes al exterior permiten reconocer también el valor de la universidad pública argentina debido a sus condiciones de acceso y

gratuidad, así como las posibilidades de desarrollo que se pueden alcanzar, por lo que estos jóvenes se consideran privilegiados con respecto a sus pares en otros países.

AL FINAL DEL DOCTORADO, LA INQUIETUD DE LO POR VENIR

En este apartado, abordaremos la cuestión de la *inserción* de los graduados, así como el *exterior* como destino probable, transitorio o definitivo de los egresados, tópicos que forman parte de las inquietudes de los jóvenes con los que trabajamos en esta investigación, pero que además remiten a desafíos en el campo científico y tecnológico en la actualidad en diferentes escalas.

Para el caso de la física y de las ciencias denominadas duras en general, el análisis del problema del doctorado se abre a múltiples facetas: la carrera de grado, la organización institucional y los grupos de investigación, por una parte, y las políticas de fomento y apoyo a la formación científica, que se traducen en líneas de financiamiento, y el papel de las agencias, por otra.

En los últimos años, se ha discutido la relación de la formación doctoral con la movilidad científica y las migraciones y su vínculo con el mercado científico internacional en el marco del capitalismo global. Vessuri (2008) señala que, en nuestro país, se observa una gran heterogeneidad del sistema de posgrado, atribuible a su historia específica y a la rápida y desordenada expansión reciente que dio como resultado un universo enmarañado de modalidades institucionales y disciplinarias que configuraron una sumatoria dispersa de rígidas tradiciones científicas antiguas a las que se fueron agregando las demandas recientes de la sociedad. Marca esta situación como consecuencia de la falta de articulación con las instituciones que participan del sistema de ciencia y tecnología. De todos modos, los programas doctorales en Ciencias Exactas y Naturales sostienen una orientación clara a la investigación.

Como plantea Unzué (2015), la discusión sobre el proceso de formación de recursos humanos altamente calificados se ha dado de manera sostenida en las últimas décadas, renovando a su vez la inquietud por la articulación entre investigación, ciencia y desarrollo. En la Argentina, desde 2003, se experimentó un avance inédito de los doctorados, como respuesta a la implementación de políticas públicas específicas, definidas en parte por la recepción de procesos internacionales que llevaron a incrementar la masa de doctorados en el país.

Como vimos en otros períodos, el Conicet ocupa en estas décadas un lugar preponderante, “un incremento de punto a punto del 387 % en una década”, y concentra más del 60 % de los becarios doctorales (Unzué y Emiliozzi, 2013, p. 8).

La vida universitaria más o menos la pude ver desde adentro y realmente fue muy grande el crecimiento, muy notorio a nivel de investigación. Ya desde 2011 se notaba que había muchas posibilidades de beca, se valorizaron desde Conicet los aspectos más estratégicos, que por ahí no eran tan teóricos [...], pero aun así se valoró mucho lo teórico y nunca se cerraron las puertas, y de hecho creció mucho (doctorando entrevistado).

Estos logros, sin embargo, abren la preocupación por la inserción de estos *recursos humanos altamente calificados*, para lo que se diseñaron líneas de promoción. Entre ellas se destacan el incremento del número de ingresos a carrera de investigación y nuevos criterios de selección de los ingresantes, que responden a lógicas disciplinarias definidas como de calidad y pertinencia. También el establecimiento de prioridades, geográficas y de líneas de investigación, lo que incrementa la valoración de las actividades de transferencia e instrumentos para promover la inserción en el sector privado. No obstante, la mayor disponibilidad de becas presenta problemas: la escasez de graduados en ciertas disciplinas, la necesidad de infraestructura para becarios, así como, para ciertas carreras, la falta de candidatos a becas por la imposibilidad de volver atractivos los montos de los estipendios, que no pueden competir con las ofertas laborales existentes (Unzué, 2015).

Desde el Ministerio de Ciencias y Tecnología (Mincyt) se desarrolló el programa RAICES (Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior), destinado a la promoción de la revinculación de científicos emigrados —por medio de la conformación de redes y proyectos con centros y grupos en la Argentina— para realizar estancias cortas en el país y promover el retorno de investigadores emigrados —a través de subsidios y de ofrecimiento de información sobre posibilidades de trabajo—. El proceso de repatriación de científicos constituye el aspecto más difundido del programa, 66 % de los que retornan se alojan en universidades nacionales, el 21 % en el Conicet.

De la incidencia de la inclusión de los físicos repatriados en la carrera en estudio, observamos la apreciación de estudiantes:

Los cuatro o cinco repatriados que yo conozco son todos brillantes, jóvenes que movilizaron acá el espectro de lo que se hacía acá y de las relaciones [...], gente que está en la cúspide de su carrera y [...] apuestan a hacer cosas acá (doctorando entrevistado).

Una profundización de esta vinculación entre investigación y problemas —sin dudas un aspecto más del proceso de democratización de la

actividad científica— requerirá incrementar los modos de coordinación entre las políticas de CyT y las de formación doctoral, lo que incluye pensar la diversificación de los doctorados existentes (Unzué, 2015).

Pareciera entonces que, en este momento, el problema no es la falta de *masa crítica de graduados*, como se reclamaba en los años cincuenta, sino el tipo de titulación alcanzada y las dificultades de inserción de los doctores, que obedecen a múltiples causas. Algunas de ellas son las características de las culturas empresariales, complicaciones en la coordinación de políticas académicas y de desarrollo científico-tecnológico, entre las agencias que componen el campo científico en el país, y el grado de continuidad de las políticas de inversión y promoción del sector.

Pero el problema de la inserción de graduados no puede descuidar la tendencia dominante a la movilidad internacional. Si obtener una beca de Conicet es altamente valorado, también las oportunidades que se abren en el exterior por medio de acciones que atraen a jóvenes locales. Esto provoca que, en algunos casos, se desestime la beca y se opte por una nueva posición, la de ser doctorando con subsidio en algún grupo de investigación en el extranjero.

Nuevamente, surge el argumento de atravesar desafíos como motor de búsquedas y factor de entusiasmo en la vida de los jóvenes físicos, además de la oportunidad de desarrollo de otras opciones teóricas y técnicas que aquí no se presentan y de aprovechar la oportunidad, convencidos de su valor, ante el futuro siempre incierto del desarrollo científico en el país.

La *opción por el extranjero* no deja de ser desafiante respecto de un horizonte que se extiende más allá del doctorado o del posdoctorado, lo que tiene relación directa con las posibilidades laborales, las dificultades de la vida personal y las políticas científicas y tecnológicas en el país. En esta línea, para pensar las trayectorias, Carli (2013) ahonda en este movimiento, “de allí que la metáfora del viaje del conocimiento resulte atractiva”. Estudia los itinerarios de intelectuales de las ciencias sociales, en su caso, en las fronteras entre la cultura académica, la cultura política y la cultura popular para indagar en la participación en distintas tradiciones disciplinarias y en la renovación de las ciencias humanas y sociales. También profundiza en el devenir institucional de la universidad pública y el papel desempeñado en la enseñanza, en tanto movimientos que “se desplegaron en un país con una constante inestabilidad política y económica, que ha repercutido en el sistema universitario” (p. 3).

Sostenemos que los significados y alcances de la *movilidad de investigadores* y la *internacionalización de la ciencia*, que conforman problemáticas cada vez más presentes en las discusiones en la educación superior

y en los estudios sociales de la ciencia, tienen efectos heterogéneos según los países de salida y de recepción, momentos históricos de los países de salida y, sobre todo, son relativos a las disciplinas que involucren.

Los *flujos de movilidad* se orientan desde los países en desarrollo hacia las instituciones de educación superior en países ricos. Se percibe una valiosa orientación internacional que considera la promoción de la educación y la investigación como vía de posicionamiento en el mundo y su economía, pero lo que se logra en las instituciones de los países en desarrollo está bajo la constante amenaza de perderse ante el mercado internacional.

Vessuri (2008) se refiere a estos fenómenos en lo que denomina *procesos de competición y colaboración* en un contexto de multiplicación de *centros de atracción y desiertos yermos*, y afirma que los flujos de movilidad se despliegan desde espacios desiertos en países en desarrollo hacia esos centros de atracción en países ricos. Es decir que la tendencia internacional valora la investigación y la educación como recursos imprescindibles para el posicionamiento económico en un mundo más interconectado que nunca, que ha abierto la puerta a muchos beneficios: la innovación, emprendimientos y la creación de riqueza, mejores comunicaciones, mayor conciencia de derechos e identidades. En este sentido, la autora afirma que la *noción de la universalidad de la ciencia* —de acuerdo con la cual los propósitos políticos nacionales, las preocupaciones económicas internas o incluso las fronteras nacionales no deberían actuar como limitantes— ha proporcionado una justificación ideológica para todo esto.

Si Estados Unidos ha sido una “tierra de oportunidad para el talento”, de acuerdo con Vessuri, en la actualidad, sin embargo, en relación con la condición del “posdoc” en ese país, hay una gran cantidad de doctores atrapados por años en cargos posdoctorales con salarios muy modestos que brindan poca autonomía para seleccionar temas de investigación o solicitar becas; y muchos científicos ahora deben trabajar hasta una edad madura para tener acceso a un ingreso estable y beneficios claros. Al parecer, es la forma en que este país organiza el empleo en ciencia y tecnología, sobre la base de la oferta abundante de muchos jóvenes talentosos que están haciendo cola para ser admitidos en las universidades y laboratorios en Estados Unidos. Y agrega que la razón reside en que en ese país los jóvenes evitan los estudios científicos avanzados y las carreras en ciencia y tecnología y que, para un norteamericano “*académicamente astuto*”, hay mejores maneras de ganarse la vida”. De hecho, “a menos que un estudiante arda de pasión científica”, el camino hacia un doctorado es poco atractivo con relación a otras oportunidades, ya que las diferencias de ingreso entre las carreras profesionales y las académicas son muy notorias.

Si, como señala la autora, los problemas de gobernabilidad en los países pobres muestran falta de claridad y articulación en cuanto al desarrollo, la educación superior y la investigación, entonces enfrentan desafíos que son simultáneamente epistemológicos, éticos y tecnológicos. La demanda para atender esos retos a nivel local implica ajustarse en los tipos y capacidades de investigación requeridos y sus vínculos con la educación, la innovación tecnológica y el empleo. La integración, subordinada a través de cooperación internacional, es otro rasgo de la ciencia producida en las periferias: la definición de agendas de investigación es realizada a menudo en grupos de investigación centrales y son subsiguientemente adoptados por los “equipos satélites” como una precondition para su integración. Con frecuencia, esas agendas responden a los intereses sociales, cognitivos y económicos de los grupos e instituciones dominantes en los países ricos.

Spivak L'Hoste y Hubert (2012) contribuyen al debate acerca de la movilidad científica basados en los relatos de trayectorias de dos físicos argentinos investigadores profesionales, cartografiando los recorridos geográficos e institucionales y analizando las formas de pensar, valorizar y hacer investigación que fueron resultado de esos itinerarios. Parten de la idea de que esos desplazamientos ponen en circulación modos de conocimiento, prácticas, valores e identificaciones colectivas e institucionales que participan en los procesos de producción científica entre centros y periferias. En lugar de invocar una geografía mundial de las ciencias, discuten una espacialización contextualizada y subjetiva que retome las experiencias y reflexiones de actores involucrados.

Desde la perspectiva de estos autores, la *fuga de cerebros* es marco explicativo para diversas situaciones de movilidad, desde el exilio de científicos alemanes en las décadas de 1930 y 1940 y las migraciones de investigadores ingleses a Estados Unidos en las décadas de 1950 y 1960 hasta la partida forzada de científicos latinoamericanos durante las dictaduras de la década de 1970. En ellas se enfatizan las consecuencias negativas de la circulación científica, en particular, y la movilidad de trabajadores altamente calificados, en general, para los países de los cuales parten recursos humanos formados. El énfasis conduce al diseño de políticas específicas que, sin embargo, en términos de retención o recuperación, muestran un alcance limitado. El punto de vista de Spivak L'Hoste y Hubert (2012) incorpora el análisis de los modos de conocimiento y prácticas de los científicos de acuerdo a cómo valoran “la utilidad social de su actividad, el sentido que le atribuyen a su compromiso profesional y los distintos tipos de conocimientos que privilegian” (p. 106).

Kreimer y Zabala (2008) afirman que, con frecuencia, los investigadores jóvenes y prestigiosos de países periféricos realizan estudios en un centro de excelencia situado en un país central, se les asigna un tema que responde a la agenda ligada a las necesidades de las sociedades locales y, cuando regresan a sus países de origen, acostumbran prolongar las líneas de investigación en las que trabajaron durante su estadía en el extranjero. Así, continúan en proyectos que se inscriben en programas más amplios, pero que no son necesariamente “pertinentes” para las sociedades periféricas (p. 434).

Sin embargo, otros estudios (Remedi, 2009; Didou y Gérard, 2009) han complejizado el análisis sobre la movilidad internacional, subrayando la importancia del establecimiento de redes de investigadores que permiten el intercambio de recursos de diferente especie o, sin abandonar la idea de fuga, se centran en la configuración de redes o en los mercados de trabajo (Gérard, 2009; Luchilo, 2011) o abordan la circulación de temas, metodologías y saberes (Didou Aupetit y Gérard, 2009; Didou y Remedi, 2008; Montiel, 2014).

En conjunto, los diferentes aportes muestran que la situación es variable y heterogénea según tradiciones disciplinares y situaciones nacionales de los países de partida con respecto a la existencia o no de planes integrales o de agendas regionales desde la periferia, entre otras. Consideramos que es necesario reconocer tendencias y, a la vez, realizar estudios estructurales y de caso que permitan definir con más precisión condiciones y efectos grupales e institucionales que fortalezcan decisiones más fundadas, sobre todo en la calidad e impacto de los vínculos y las modalidades de inserción y de reinserción de los repatriados.

De acuerdo con estos analistas, también se reconoce que la problemática permanece escasamente estudiada y se requiere mayor detalle de trayectorias específicas con respecto a posiciones que se alcanzan en las agencias del campo académico, científico y tecnológico. Además, es necesario reconocer las heterogeneidades nacionales, regionales e internacionales y las estrategias que se adoptan en las particulares maneras de apropiación de las experiencias de movilidad, inserción, reinserción y establecimiento de redes que dan lugar a prácticas de resistencia, cooperación, negociación, etc. en cuanto a imposición de líneas de investigación o generación de alternativas.

Los estudios arrojan resultados para tener en cuenta con respecto a la movilidad de científicos. Por ejemplo, el reconocimiento de polos de saberes internacionales que gozan de una evidente legitimidad en la comunidad científica si se considera el número de jóvenes que allí adquieren su doctorado y la preponderancia de determinadas disciplinas. Es decir, habría una prevalencia de una socialización científica,

en países anglófonos, de las ciencias duras que han sido, además, las que han desarrollado más investigaciones en red. A la vez, estas estadías son rentables en otros sentidos, ya que determinados países, como Estados Unidos, proveen saberes y prácticas de publicación, por lo que aumenta la producción de *papers* tempranamente en revistas indexadas y de reconocimiento internacional.

La cuestión de la inserción de los doctores, de acuerdo a Unzué y Rovelli (2017), ha afectado los sistemas de educación y de ciencia y técnica en cada país, configurándose a nivel mundial como una problemática clave de la política. Esto se produce en virtud de ciertas limitaciones en la posibilidad de ingreso a los sistemas de educación superior y científicos (con origen y sentidos disímiles según las naciones) y de la existencia de una escasa articulación con los sectores socioproductivos regionales y locales.

Hasta aquí, hemos considerado aportes especializados que otorgan espesura a la cuestión de la movilidad, el establecimiento de redes y pasaje de fronteras de variado orden, desmitificando ideas generalizadas y juicios basados en otro tiempo y con otros desarrollos de la ciencia y la tecnología.

A MODO DE CIERRE

En tiempos recientes, antes y después de la pandemia, mantuvimos espacios de interlocución con algunos participantes que se encuentran realizando sus trabajos profesionales en centros de investigación en la Argentina y en el exterior con el propósito de identificar, en los nuevos desempeños, recursos, alternativas y dificultades para el desarrollo académico y profesional. Hemos podido constatar que estas nuevas ubicaciones son variables con respecto a estabilidad, niveles de remuneración y alcances en su proyección. Sin embargo, en todos los casos, señalan la importancia de haber atravesado la frontera institucional, la riqueza en términos cognitivos y sociales de estas nuevas inserciones. Las variaciones también se presentan en relación con la facultad y sus grupos, las articulaciones que se han establecido, las facilidades u obstáculos. Lo que queremos decir es que, en aquellas situaciones en que los grupos de investigación universitarios están vinculados con los destinos de inserción, proyectos y desafíos, las posibilidades de retroalimentación y crecimiento son favorables. En aquellos casos en que la incorporación en equipos y proyectos se realiza a través de esfuerzos personales, sin apoyo institucional, la figura del joven científico en solitario en el exterior se aleja considerablemente de aquella visión de comunidad internacional colaborativa. No obstante, llaman la atención las diferencias, la heterogeneidad de situaciones y su desigualdad, cuestiones que plantean, como dijimos, la importancia de su investigación.

Un rasgo común, de todas maneras, es la valoración positiva acerca de la experiencia por fuera de la institución, así como la sensación de incertidumbre que rodea las decisiones, ligada a la inestabilidad de las políticas de promoción y desarrollo científico, y al devenir en riesgo de la vida social y política nacional en el presente.

En este capítulo, expusimos la significación de momentos, en las trayectorias de formación, en que clausuras, límites y fronteras de distinta especie —entre las que se destacan particularmente las que presentan las instituciones universitarias y científicas— mostraron su productividad, modulando identidades profesionales y académicas, así como destinos sociales desiguales.

Procuramos otorgar visibilidad a rasgos singulares de la formación disciplinar, a procesos históricos y nuevos que tensionan el campo científico en la dinámica compleja entre *centros* y *periferias*, aperturas y cierres. Cuestiones que se dan en un presente global que favorece megarredes concentradas, aislamientos y desarrollos desiguales de instituciones y trayectorias científicas, que establecen nuevos límites y fronteras y también ofrecen pistas para la observación de dinámicas más generales de la universidad pública y su relación con el sistema científico y productivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Beigel, Fernanda (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.
- Bernaola, Omar (2001). *Enrique Gaviola y el Observatorio Astronómico de Córdoba. Su impacto en el desarrollo de la ciencia argentina*. Buenos Aires: Saber y Tiempo.
- Bernstein, Basil (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2009). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, Sandra (2012). El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo xx. XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, UNTucumán.
- Carli, Sandra (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Díaz Villa, Mario (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Jorge Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Díaz Villa, Mario (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior Santiago de Cali.
- Didou Aupetit, Sylvie y Gérard, Etienne (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. México D. F.: Anuies.
- Didou Aupetit, Sylvie y Remedi Allione, Eduardo (2008). *De la pasión a la profesión. Investigación científica y desarrollo en México*. México D. F.: Casa Juan Pablos/UNESCO.
- Feld, Adriana (2015). *Ciencia y política(s) en la Argentina (1943-1983)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ferreira, Miguel (2006). *Vivir la ecuación de Schroedinger: una aproximación antropológica al conocimiento científico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ferreira, Miguel (2007). Antropología de la ciencia: una investigación autoobservacional del proceso de formación de los científicos. *Revista de Antropología Experimental*, 7. <http://www.ujae.es/huesped/rae/>
- Gewerc Barujel, Adriana y Sosa, Marcela (2014). Algunas reflexiones acerca de las prácticas universitarias contemporáneas. Tensiones, tendencias, situaciones y contextos. En Adriana Gewerc (Coord.), *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: Políticas y prácticas universitarias*. Barcelona: Grao.

- Gutiérrez, Alicia (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra.
- Hurtado, Diego (Ed.). (2012). *La física y los físicos argentinos. Historias para el presente*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba/Asociación Física Argentina.
- Kreimer, Pablo (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómaditas*. 24. Bogotá: CLACSO. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116598017>
- Kreimer, Pablo y Zabala, Juan Pablo (2006). ¿Qué conocimiento y para quién? Problemas sociales, producción y uso social de conocimientos científicos sobre la enfermedad de Chagas en Argentina. *Redes*, 12(23). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90702302>
- Lourau, René (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luchilo, Lucas (2011). *Más allá de la fuga de cerebros. Movilidad, migración y diásporas de argentinos calificados*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montiel Oviedo, María Araceli (2014). *Vínculos, transferencias y deseo de saber: reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*. México, D.F.: ANUIES.
- Prego, Carlos y Vallejos, Oscar (Comps.). (2010). *La construcción de la ciencia académica: instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo xx*. Buenos Aires: Biblos.
- Remedi Allione, Eduardo (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Eduardo Remedi Allione (Coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez.
- Remedi, Eduardo y Ramírez García, Rosalba (2016). *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*. México: Anuies.
- Sosa, Marcela (2018). Estilos académicos y experiencia formativa en la universidad. La formación de físicos en la UNC. (Tesis doctoral, dirigida por Sandra Carli). Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Sosa, Marcela (2019). Jóvenes científicos: aspiraciones, trayectorias e incertidumbres. *Trayectorias Universitarias*. Vol. 5, N.º 8. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/8642>
- Sosa, Marcela (2020). Ramón Enrique Gaviola (1900-1989): Concepciones y debates acerca de la formación de físicos en Argentina.

- Revista Pensamiento Universitario*, N.º 19. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/08/21/ramon-enrique-gaviola-1900-1989-concepciones-y-debates-acerca-de-la-formacion-de-fisicos-en-argentina/>
- Sosa, Marcela (2022) La formación de físicos en la UNC: procesos institucionales y figuras pioneras. En *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, Volumen 273, N° 2, pp.146-169. <https://cientifica.org.ar/anales/>
- Spivak L'Hoste, Ana y Hubert, Matthieu (2012). Movilidad científica y reflexividad. De cómo los desplazamientos de los investigadores modelan modos de producir conocimientos. *Redes*, 18.
- Unzué, Martín (2015). Universidad y desarrollo. Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación. En Sebastián Mauro, Damián Del Valle y Federico Montero (2015), *Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.
- Unzué, Martín y Emiliozzi, Sergio (2013). *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Unzué, Martín y Rovelli, Laura (2017). Trayectorias y encrucijadas en las políticas científicas y universitarias recientes de formación de doctores: Un estudio de casos en Argentina y Brasil. 9 *Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*, 26 al 28 de julio de 2017, Montevideo, Uruguay.
- Vessuri, Hebe (2008). Competición y colaboración en un contexto de multiplicación de “centros de atracción” y “desiertos yermos”. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, (148), pp. 123-139. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400009
- Zabala, Mariela y De Carli, María (2013). Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Sus comienzos como disciplinas universitarias y su proceso de facultarización. En Mónica Gordillo y Laura Valdemarca (2013), *Facultades de la UNC, 1854-2011: Saberes, procesos políticos e institucionales*. Colección 400 años. Córdoba: UNC.

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Sandra Carli

Doctora en Educación (UBA) y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Es Investigadora Superior del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani y profesora titular regular (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Coordina el Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PE-SUP). Entre sus publicaciones recientes se destacan Carli, S. (coord.) (2022). *Historia de la Universidad de Buenos Aires. 1945-1983. Tomo III*. Buenos Aires: EUDEBA y Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: Prometeo Editorial. Investiga sobre historia de la universidad pública, experiencia estudiantil y biografías de profesores/as.

Sergio Friedemann

Doctor en Ciencias Sociales (UBA) y Licenciado y Profesor en Ciencia Política (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Investigador del CONICET y profesor adjunto en la UNIPE y en la UBA. Integra el Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP) del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Coordina el Grupo de Estudios sobre Peronismo (GEP) en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Entre sus publicaciones se destaca: Friedemann, S. (2021). *La Universidad Na-*

cional y Popular de Buenos Aires. La reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974. Buenos Aires: Prometeo. Investiga temáticas relacionadas a la historia de la universidad y del peronismo en los años sesenta y setenta.

Bárbara Masseilot

Magíster en Investigación en Ciencias Sociales (UBA). Especialista de Nivel Superior en Comunicación y Curaduría del Arte (Instituto Walter Benjamin). Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Becaria interna doctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani y docente de la Facultad de Ciencias Sociales. Integra el Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP) y el Nodo de Estudios sobre Inter- y Transdisciplina (ESIT). Entre sus publicaciones se destaca: Masseilot, B. (2023). La comunicación de conocimientos científicos en los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires: Un estudio sobre el rol de la institución como actor-red en el espacio público. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad - CTS*, 18(53), 219–246. Investiga sobre la relación entre universidad y producción y comunicación de conocimientos.

Andrés Santos Sharpe

Doctor en Ciencias Sociales (UBA) y Licenciado y Profesor en Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Investigador Asistente del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y Jefe de Trabajos Prácticos de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Integra el Programa de Estudios sobre Universidad Pública (PESUP). Entre sus publicaciones recientes se destaca: Santos Sharpe, A. (2024). “¿(Cómo) elegimos? Elecciones de carrera y mercantilización de la universidad en la pospandemia” en Unzué, M.; Batthyány, K.; Vommaro, P. (coords.). *La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación*. CABA: CLACSO. Investiga sobre experiencias y problemáticas estudiantiles en las instituciones universitarias.

María Paula Pierella

Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magíster en Educación (UNER) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Es Investigadora Adjunta del CONICET con sede en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) y docente en la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Integra el Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP) y co-coordina el Grupo Problemáticas contempo-

ráneas en educación superior (IRICE-CONICET/UNR). Entre sus publicaciones se destaca: Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós, 2014). Investiga temáticas relacionadas con los inicios a la vida universitaria.

Agueda Marcela Sosa

Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magister en Investigación Educativa con orientación socioantropológica (Centro de Estudios Avanzados, UNC), Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC). Se ha desempeñado como profesora Titular de la cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFYH UNC). Entre sus publicaciones cabe destacar: Sosa, Marcela, La formación de físicos en la UNC: procesos institucionales y figuras pioneras. En *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, Volumen 273, N° 2, pp.146-169. Investiga sobre el campo universitario y científico, la formación de profesionales e investigadores en universidades nacionales, centrándose en trayectorias y análisis institucional y curricular de diferentes carreras.

En este libro nos propusimos explorar la historia reciente y el presente de la universidad pública a partir de un nuevo eje de indagación: las fronteras de la universidad. La pregunta por las fronteras nos ha permitido abrir una serie de investigaciones sobre las instituciones, las identidades docentes y estudiantiles y los saberes universitarios en distintos momentos históricos. Ha resultado fértil para auscultar diversos objetos de estudio e identificar la demarcación de límites a la vez que su erosión y desplazamiento en el marco de proyectos, debates y experiencias que han oscilado entre la democratización y la restricción conservadora. En un tiempo signado tanto por la apertura, desestabilización y desplazamiento de fronteras como por su fijación y afirmación a raíz de la emergencia de alteridades y la presencia de conflictos y tensiones que enfrentan las instituciones universitarias, nos detuvimos en las fronteras entre universidad, política y sociedad, a partir de la indagación de ensayos históricos, trayectorias biográficas y programas de investigación, y en las fronteras de la experiencia estudiantil, a partir del estudio del pasaje de la escuela secundaria a la universidad, los fenómenos de movilidad de estudiantes y la formación de científicos. El libro es resultado de un proyecto de investigación UBACYT en el marco del Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).

COLECCIÓN IIGG-CLACSO



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

IIGG | **GINO GERMANI**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

ISBN 978-950-29-2048-1



9 789502 192048 1