

**Estado educador y ciudadanía universitaria. Explorando voces de estudiantes en su habitar la Facultad de Humanidades**

**State as educator and university citizenship. Exploring voices of students who inhabit the school of Humanities at UNMDP**

De Laurentis, Claudia<sup>1</sup>  
Ramallo, Francisco<sup>2</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/el61iui0t>

**Resumen**

Las políticas educativas como objeto de estudio presentan desafíos a los investigadores del área. Concebida tradicionalmente como normas y regulaciones elaboradas por especialistas y aplicadas por las instituciones, hoy los académicos reconocen que esos programas y políticas nacen de la pugna entre múltiples intereses que anidan en diferentes esferas y que son puestos en acto por quienes son responsables en los niveles macro, meso y micro. La indagación narrativa, un nuevo enfoque en el campo, propone comprenderla desde ese punto de vista que dota al estado de un rostro humano. Es por eso que, cuando nos adentramos en el estado como garante del derecho a la educación, no solo en los niveles inicial, primario y secundario, sino también en el superior para todos sus habitantes, también nos adentramos en la manera en que quienes habitan esas instituciones demandan y ejercen ese derecho. Es por eso que nos interesa explorar la construcción de una posible ciudadanía universitaria, que entrama derechos e identidad en su núcleo, en la puesta en acto de las políticas universitarias en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Crisis económicas recurrentes, políticas neoliberales, la mano inhumana del mercado conduciendo toda decisión de gobiernos que ignoran sus efectos en la vida cotidiana por fuera de las redes sociales, demandan voces y narrativas que evidencien otras historias. Creemos que la idea de una ciudadanía universitaria como dispositivo para nuevas maneras de construir lo social puede ayudarnos a levantar nuestras voces a modo de resistencia

**Palabras clave:** Políticas educativas; derecho a la educación como derecho humano; ciudadanía universitaria

**Abstract**

Educational politics as a subject study poses complex challenges for researchers in the field. Traditionally conceived as norms or regulations constructed by specialist and applied by institutions, academics acknowledge today that policies and programs are born of a multiplicity of interests in conflict and in different spheres and are enacted by those who are responsible in the macro, middle and micro level. Narrative inquiry, a new approach in the

field, proposes understanding the state in this new light, as endowed with a human face. So, when we delve into the state as guarantee for the right to education, not just elemental and secondary school, but also superior education for all its inhabitants, we also delve into the ways those who inhabit universities demand and exercise that right. That is why we are interested in exploring the construction of a possible university citizenship, entangling identities and rights at its core in the enactment of university policies at the School of Humanities, UNMDP. Recurrent economic crises, neoliberal politics, the inhuman hand of the market leading every possible decision from governments who ignore its daily live consequences outside social media demand voices and narratives that tell us otherwise. We believe that the idea of a university citizenship as a device towards new ways of inhabiting social spaces might help raise our voices in resistance.

**Key words:** Educational policies; right to education as a human right; university citizenship

*Recepción: 30/09/2024*

*Evaluación: 14/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

Encarar el estudio de las políticas educativas como objeto de estudio es una tarea compleja y que dispara múltiples puntos de fuga. La tarea de encontrar aquellos espacios de vacancias que despierten nuestra intriga como investigadores y nos apasionen para encontrar los tiempos y esfuerzos necesarios se nos presenta a veces como un cruce de caminos sin señalizar en el que solo nos puede guiar una apuesta por la buena fortuna de nuestra la intuición. Es así como este trabajo se enmarca en el programa de post doctorado en Ciencias Sociales que ofrece la Facultad de Humanidades de la UNMDP en el que nos embarcamos con una certeza y una nueva pasión. La certeza de la centralidad de lo identitario de quienes se dedican a las tareas y decisiones relacionadas con la educación y de que solo a través de las historias que ellxs relatan pueden salir a la luz. Y una pasión de nueva conversa, de las que surgen cuando un rayo de luz nos impacta y derriba para hacer evidente eso que siempre estuvo allí y que nos venía atravesando durante años: entender a la educación superior, en nuestro caso la universitaria, como un derecho humano y un bien social. La propuesta entonces, pretendía explorar a partir del diseño de diversos dispositivos, la posibilidad de una ciudadanía universitaria de quienes habitan la Facultad de Humanidades, una categoría que entendemos entrama identidad y derechos en una manera particular de apropiarlos y ejercerlos.

Este trabajo intenta entonces dar un marco histórico los sentidos por los que el derecho a la educación en general primero, y a la educación superior en particular después, ha transitado en nuestro país para ensayar después una aproximación a la idea de ciudadanía universitaria. Esa aproximación, provisoria e intuitiva, se nutre de nuestro compromiso con la

investigación narrativa, sendero que comenzamos a andar en el estudio de las políticas educativas, no sin dificultades pero que entendemos nos abre posibilidades infinitas como maneras de entender y poner en acto las políticas que en los distintos niveles podrían desplegarse. El corazón del artículo presenta algunos hallazgos de pistas que podrían guiarnos en la exploración deseada. Como corolario de las actividades entre-pares propuestas para el programa postdoctoral se hizo circular un cuestionario entre lxs participantes que conducirían a un diseño narrativo que se nutra de entrevistas biográficas y otras maneras de narrar en búsqueda de caracterizar y comprender la manera en que esa ciudadanía que intuimos se construye. Este artículo se trata entonces solo de eso, algunas pistas.

En tiempos de economía salvajes como los que nos toca vivir, donde las políticas se deciden en base a un Excel y los números mandan, creemos más que nunca que revelar las voces de quienes las vivimos cotidianamente, quienes ponemos el cuerpo a esos cuadros y afectamos y somos afectados por esos números, se convierte en un acto de resistencia y militancia por imponer otros modos de relacionarnos que no se compran ni se venden porque para ellos no hay mercado. Posibles dispositivos como la articulación de una ciudadanía universitaria que encarne identidades y tradiciones de autonomía, autogobierno, y de apertura y compromiso con la vida de quienes la habitan, pero también de los centenares de voces, que como a Svetlana Aleksíevich (2024) al recibir el Nobel, nos acompañan, pueden convertirse en germen que devenga nuevas maneras de construir lo social.

### **El derecho a la educación: (des) andar una aproximación historia**

Nos proponemos en este apartado (des) andar los trayectos recorridos por la idea de la educación como derecho en la Argentina para poder sostener hoy a la educación superior como un bien social y un derecho humano cuyo ejercicio el estado debe garantizar (CRES, 2008). Comprender los sentidos invocados en cada momento histórico respecto de una actividad que nos hace esencialmente humanos y percibir de qué manera la sociedad demanda la expansión de su garantía, nos permitirá esbozar un marco para comprender la idea de ciudadanía universitaria y su ejercicio como central a la hora de defender ese derecho que la anima.

Más allá de la disputa acerca de la conveniencia de entender la concepción de los derechos desde la óptica de sucesivas generaciones tal como lo postulara Vasek en la década del 70 o de escuelas tal como lo propondría Dembour avanzado el segundo milenio (Torres Justiniani, 2018) creemos interesante recuperar en un recorrido cronológico las maneras en que el derecho a la educación adquiere sentido en la Argentina en el complejo entramado que conforman estado y sociedad. Es así como el germen de este derecho para la legislación argentina surge en la primera versión de la constitución en 1853 como la consagración del derecho a enseñar y aprender.

La mirada de un Estado dedicado a proteger las libertades individuales frente a los abusos de poder, propia del siglo XIX y heredera de la revolución francesa, sanciona el derecho a la educación como un derecho natural y esencialmente individual. Sin embargo, la redacción del artículo 14 da lugar a un debate que aún hoy no ha sido saldado en todas sus dimensiones: si el énfasis radica en el derecho a aprender, es obligación del Estado arbitrar los medios que lo garanticen, por otro lado, si el énfasis radica en el derecho a enseñar, el rol del estado se limita a un carácter subsidiario frente a las decisiones de las familias y otras instituciones que participan en la educación de los ciudadanos.

Paulatinamente, y producto de este debate, un sistema educativo que garantice el ejercicio de ese derecho comienza a perfilarse. Su puntapié inicial será la ley de Educación Común 1420

aprobada en 1884 luego de un período de profundos debates en el legislativo, en la prensa y en la opinión pública en torno de la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y al control del Estado sobre la educación, se constituyó en la base normativa fundamental del sistema educativo nacional, dotada de una significativa eficacia en términos de producción social. (Finnegan y Pagano, 2007, p.14)

A pesar de que la obligatoriedad, laicidad y gratuidad consagrada por esta ley, características que parecieran consagrar la hegemonía del estado en materia de educación primaria, y que a su vez lideran con sus principios los sistemas educativos provinciales, el principio del papel subsidiario permanece firme en el imaginario del entramado estado-sociedad.

La reforma constitucional de mediados de siglo XX, incorpora los derechos ya desde una perspectiva social más que individual en el emblemático artículo 14 bis. Esta reforma dará lugar a un período que Filmus denomina Estado Benefactor abocado a educar para promover el crecimiento económico. La educación es concebida

no solo como un derecho de los ciudadanos, sino como una estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la surgiente industria. La ‘formación del ciudadano’ fue reemplazada paulatinamente por la idea de ‘formación para el trabajo’ que, posteriormente, a raíz de las teorías del capital humano se convertiría en ‘formación de recursos humanos’ (Filmus, 1996, p.24).

Este es un largo período atravesado por vaivenes políticos, golpes de estado y una democracia débil en el que, no despojado de tensiones, el estado persiste en este rol interventor en favor del desarrollo económico. La iniciativa de creación de escuelas y universidades se ve opacada por las tendencias privatizadoras que se fortalecerán a partir del establecimiento de subsidios para el pago de salarios a docentes de establecimientos de gestión privada sancionados por la ley 13047, tendencia ampliada y reforzada por gobiernos posteriores y consagrada en los años 90 por la ley Federal de Educación que establece que la educación de gestión privada es pública, otorgándole así el derecho a participar de los recursos que se provean para el presupuesto educativo (Feldfeber, Puiggros, Robertson y Duhalde, 2018, pp.17-19). La escasa supervisión sobre el sector privado que Filmus (1996)

señala, se va debilitando aún más a partir de 1958 y dará lugar a un circuito diferenciado de planes y prácticas y a la consecuente competencia entre el sector público y el privado que estallará con la crisis del Estado Benefactor y el advenimiento del estado neoliberal de los 90.

A partir de este momento las tensiones en el entramado estado-sociedad se profundizan, convirtiendo a la educación en una arena en la que se disputan sentidos y recursos. Un nuevo modelo de estado, impulsado por la creciente globalización da lugar a un tipo de gestión que responda a la impronta del estado eficiente demandada por sectores de la sociedad y por actores del ámbito internacional, especialmente organismos financieros (Filmus, 1996, p.40). La Ley de Transferencia Educativa y la Ley de Educación Federal (que la considera un servicio público) terminan de descentralizar el sistema desligándose de sus obligaciones materiales en el ámbito de la educación primaria y secundaria y cediendo a las provincias la iniciativa y la necesidad de afrontar un sistema en el que la educación secundaria ya se había convertido en masiva a pesar del perfil elitista que aún conservaba. Sin embargo, se extienden los años de obligatoriedad escolar y se promulga una reforma constitucional que consagra derechos de tercera generación, se otorga rango constitucional a convenciones y tratados internacionales, se proclama el derecho a la educación bilingüe e intercultural, el respeto a particularidades provinciales, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, los principios de gratuidad y equidad, autonomía y autarquía de las universidades, sin abandonar la idea de subsidiariedad en el papel del estado (Finnegan y Pagano, 2007, 29-34).

Como reacción a este vaciamiento del estado en sus recursos y sus funciones tensionadas por la amplitud de los derechos declarados en la Carta Magna, surge lo que para Feldfeber (2020) es el estado pos-neoliberal en el cono sur de América Latina (p.43) que oscilará en el afianzamiento del estado como garante de la educación e intentos de restauración conservadores. En un primer momento

El enfoque de derechos cobró nuevo impulso a partir del cambio de siglo, cuando se abrieron nuevos horizontes en el escenario latinoamericano. Los gobiernos de “nuevo signo” que asumieron en varios países de la región impulsaron una reorientación de las políticas que habían sido hegemónicas durante las décadas anteriores (Feldfeber, 2020, p.42).

Se sancionan a partir de 2004 leyes que intentarán fortalecer y ampliar el derecho a la educación: la Ley de Garantía del Ciclo Lectivo procura saldar la brecha originada por el empobrecimiento y la falta de pago de sueldos docentes, consecuencia de la transferencia de establecimientos sin los correspondientes recursos había ocasionado; la Ley de Educación Técnico profesional, apunta a fortalecer un área golpeada por el desempleo y la ambigüedad en la que la Ley Federal la habían posicionado y a revertir el carácter meramente instrumental por uno de formación integral de lxs estudiantes; la Ley de Financiamiento Educativo propone un incremento progresivo de la inversión en educación hasta alcanzar el 6% del PBI (Finnegan y Pagano, 2007, 39-49); la Ley de Educación Sexual Integral tiende a

garantizar el acceso a la educación sexual en todos los niveles y modalidades de la educación, ya sea de gestión pública como privada. Finalmente, la Ley de Educación Nacional, hoy vigente, establece la obligatoriedad escolar entre los 4 y los 18 años, sumada a una serie de programas y planes, ya sea relacionados directamente a la educación (como FINEs y Escuelas de Reingreso para asegurar la terminalidad de estudiantes, de Mejora Institucional y Conectar Igualdad para escuelas y estudiantes de nivel secundario, creación del Instituto de Formación Docente y programas de formación de docentes en servicio entre otros) o de soporte a trayectorias escolares como la Asignación Universal por Hijo (Terigi, 2016) devuelven al Estado al centro de la escena como garante del derecho a la educación.

A partir del 2016 un repliegue conservador se apoya en las recomendaciones de los organismos internacionales retomando lógicas meritocráticas, virando a un modelo educativo basado en competencias y formación de emprendedores (Feldfeber, 2020), propuestas que el cambio de gobierno y la emergencia educativa en virtud de la pandemia por COVID 19 dejaron en suspenso. El confinamiento y la reconfiguración obligada de las maneras en que el sistema debió afrontarlo, dejaron en evidencia y ampliaron las desigualdades que lo caracterizaban. Se hicieron necesarios diversos programas diseñados por las distintas jurisdicciones para intentar mitigar las consecuencias y revincular a quienes habían quedado fuera de las instituciones por diversos motivos (Bucci y Garcia, 2024). En este marco de inestabilidad social, económica y política asume un nuevo gobierno que declama valores de carácter anarco-capitalista, con marcados sesgos conservadores que ocasiona que muchos de los sentidos en torno al derecho a la educación y al rol del estado como garante vuelven a estar en disputa.

### **El derecho a la educación superior como derecho humano y bien social**

Nuevamente, la idea del derecho a la educación en general y a la educación superior en particular comienza adquirir sentidos encontrados. Nos proponemos a continuación recuperar la trayectoria con la que la idea de un derecho a la educación superior se afianza en el entramado social para avanzar en la centralidad del ejercicio a la ciudadanía universitaria como bastión para su defensa.

La extensión, tradición y complejidad del sistema superior en Argentina excede los propósitos de este artículo. La noción misma de educación superior es bastante reciente y de acuerdo a Krotsch (2009) surge en la década del 60 para ampliar el sentido de una universidad de élite a una universidad masiva (p.15). Baste decir que si bien la Ley vigente 24.521/95, y su modificatoria 27204/15, en adelante LES, refieren tanto a las universidades e institutos universitarios como a institutos de educación superior resulta problemático concebir un

efectivo sistema de educación superior, dado que muchas instituciones de ese nivel están reguladas, acorde a lo que establece la Ley de Educación Nacional, por normativas de las respectivas jurisdicciones y del Consejo Federal de Educación; además, sus lógicas

organizacionales y de funcionamiento no son homologables a las de las universidades (Geneyro, 2009).

Es por esta razón que nos limitaremos al derrotero de los sentidos adquiridos para el derecho a la educación en el subsistema universitario.

La educación de nivel superior en la Argentina precede a la creación del Estado Nacional. De acuerdo a Coronel, Escujuri y Guardia (2018) es en tiempos de la colonia, 1613, que los jesuitas crean en Córdoba los Estudios Superiores en el Colegio Máximo que será más tarde administrado por Franciscanos creadores de la Facultad de Ciencias Sociales. A comienzos del siglo XIX el clero secular desplaza a los Franciscanos y de la mano del Dean Funes junto con esta orden, a la escolástica (pp.151-152). Como otras universidades latinoamericanas, la Universidad Nacional de Córdoba es producto de un mandato dirigido a la formación de sacerdotes y agentes para la administración. Solo con los movimientos independentistas comienzan a perfilarse otros objetivos que atiendan a las necesidades de los estados recientemente nacidos (formación para las armas, las profesiones liberales y la administración). Con estos propósitos, ligados a las necesidades locales surge la Universidad de Buenos Aires como fruto de múltiples iniciativas anteriores y que será nacionalizada junto con la ciudad de Buenos Aires en 1880. Le seguirán las universidades de La Plata, el Litoral y Tucumán (Kotsch, 2009, pp.145-148). Es la Ley Avellaneda la que en 1885 regula por primera vez a las universidades dejando en evidencia en su debate el rol controvertido de la independencia que estas instituciones demandaban para su funcionamiento (Buchbinder, 2012, pp.10-11).

Esta independencia será el catalizador del estallido de la reforma que inicia en la Universidad de Córdoba en 1918 “que tendrá un impacto que aún permanece cristalizado en las formas de organizar e imaginar la universidad en muchos países de Latinoamérica” y que surge “de las entrañas de una lucha cultural encarnada por jóvenes que adherían una modernidad rechazada por el tradicionalismo católico (Krotsch, 2009, p.145)”. Percibimos en la resignificación de esa lucha el germen de un sentido del derecho a la educación que se amplía en los postulados enunciados por el Manifiesto Liminar de 1918, postulados que para Marquina (2018) se resumen en tres aspectos: calidad (demandas de reformas de planes de estudio, en la designación de profesores, articulación de una carrera académica) extensión (entendida como una función que se suma a la de enseñanza e investigación y que presupone una vinculación estrecha con la sociedad) y democratización (estudiantes y graduados como nuevos protagonistas en el cogobierno universitario, la gratuidad, la asistencia a los estudiantes, democratización en el ingreso). Estos postulados, concretados y olvidados en los vaivenes histórico-políticos de nuestro país, han marcado a fuego la identidad del sistema universitario. Apartándonos de la idea reduccionista de un tiempo histórico y social meramente cronológico, coincidimos con Aguirre, Porta, Yedaide y Ramallo (2018) en que

Re-visitare el carácter emancipatorio, político, espiritual y tempestuoso del Manifiesto nos dispone a re-habitar la Reforma Universitaria; la continuidad de su impronta fundacional en

las instituciones de Educación Superior de América Latina se acopla con la resonancia de su discurso – humano, sensible, afectante - para construir un entramado de sentidos que aún hoy nos afilia (p.27-29)

y cuya radical rebeldía contrabandea tempranamente un derecho que permeará sus sentidos a nuestro presente y futuro.

La universidad producto del ideal reformista se repliega a partir del golpe de Estado de 1930. La posguerra y una fuerte política de sustitución de importaciones, junto a un Estado decidido a vincular el desarrollo económico a la expansión de la educación superior resultan, según Krosch, a partir del 1950 en una ruptura del monopolio de este sector por parte de las Universidades Nacionales con su consiguiente debilitamiento a partir del surgimiento de instituciones privadas y postsecundarias, inexistentes hasta el momento, dando lugar a la creciente diferenciación que acarrea la aparición de un mercado de instituciones, estudiantes y docentes (Krosch, 2009, pp.155-156).

La autonomía reclamada por el sector universitario, se manifiesta desde entonces como la característica que por momentos ocasiona dificultades para establecer una agenda que la respete y a su vez promueva la garantía de acceso a este nivel educativo, y en otros la convierta en el lugar de la resistencia a las políticas que pretenden cercenar el derecho a la educación. Suasnabar sostiene que desde el retorno a la democracia en 1983 “la relación entre el Estado y las universidades ha seguido un movimiento pendular (2011, p.89)”. Es así como las múltiples demandas enfrentadas por el primer gobierno democrático sumado a la falta de legitimidad de un estado que se había consagrado como represor en los trece años previos impidió diseñar políticas universitarias que permitieran superar estas tensiones. Fueron posibles, sin embargo, la derogación de leyes y restricciones impuestas por la dictadura y la restauración de los estatutos que cada universidad se diera en uso de su autonomía. Este proceso de normalización permitió recuperar la tradición reformista. Este período es para Suasnabar (2011) de carácter reparador y sus actores principales las mismas universidades (p.92). El péndulo volverá a oscilar hacia políticas irónicamente intervencionistas durante el gobierno de signo neoliberal liderado por Carlos Menem cuya principal manifestación será la Ley de Educación Superior, todavía vigente, aunque con algunas tímidas modificaciones.

La ley posiciona al Estado en el lugar de evaluador por excelencia. Este será el principio rector de sus políticas universitarias que se consolidarán en el rol de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a cargo de esta función para instituciones públicas y privadas, así como de la acreditación de carreras (tanto de grado como de posgrado). La ley encarna el espíritu de su época, promoviendo la lógica de mercado, no solo a través de políticas de premios y castigos para las instituciones, sino también incentivando el vínculo con empresas y otras instituciones, no ya como parte del necesario entramado social propio de la función de extensión, sino para procurarse formas alternativas de

financiamiento que respondieran a las tendencias de transnacionalización mercantil universitaria (Santos, 2015, pp. 98-106). Los resultados de estas medidas, entre otras

no solo no conllevaron necesariamente al mejoramiento de la calidad sino tendieron a generar lógicas “hobbesianas” en las disciplinas menos institucionalizadas y profesionalizadas (caso de las ciencias sociales y humanidades) y rasgos de burocratismo y ritualización de los mecanismos de evaluación en las disciplinas más consolidadas (ciencias exactas y básicas) (Suasnabar, 2011, p.94).

La profunda crisis política, económica y social que cierra este período prometía una ruptura radical con estas políticas que, si bien dieron lugar a un salto en el paradigma educativo con la Ley Nacional de Educación, solo se tradujo en la reforma de algunos artículos de la Ley de Educación Superior.

Menghini y Walker (2020) retoman la metáfora del péndulo para definir a las políticas posteriores como oscilaciones muy leves en el ámbito de la evaluación universitaria, con medidas de carácter presupuestario que sin embargo intentan resignificar el rol del Estado. Es así que desde el primer gobierno de Néstor Kirchner hasta la asunción de Macri “se asistió a la creación de universidades nacionales más grande de la historia del sistema (Menghini y Walker, 2020, p.11)” permitiendo el acceso a muchos jóvenes de primera generación universitaria. Otras medidas que refuerzan este intento de ampliación de derechos en el ámbito de la educación superior son la implementación de becas universitarias y la provisión mediante distintos planes y programas de fondos a las universidades para el mejoramiento de la calidad educativa. Este nuevo rol del Estado es definido por Mollis como “tutorial”, dado que “las políticas universitarias del período reflejan una vocación estatista con fuerte voluntad para orientar nuevas prácticas con mayor circulación de dinero, sin censurar la autonomía o las libertades administrativas (Mollis, 2019, p.44)”. Estas políticas se revierten a partir del 2019 con recortes presupuestarios, eliminación de programas vigentes, reducción de salarios docentes en una vuelta de tuerca hacia políticas de carácter neoliberal que, sin embargo entran en tensión con lo que Menghini y Walker (2020) denominan “paulatina sensibilización y compromiso (p.14)” de las instituciones universitarias argentinas con las agendas de organismos de defensa de derechos humanos, feministas y de ampliación de derechos y reconocimiento a las diversidades en general. La pandemia por COVID 19 y el aislamiento como respuesta a la emergencia sanitaria dejaron en suspenso un esperado retorno a políticas universitarias nacionales que garantizaran el derecho a la educación para dar lugar a una rápida respuesta de cada universidad en uso de su autonomía para articular los dispositivos necesarios que aseguraron su continuidad en este camino. Sin embargo, el carácter pendular enunciado por Suasnabar (2011) sigue su derrotero a partir de la asunción el 10 de diciembre de 2023 de un nuevo gobierno de anarco-liberal consecuente con su ideología niega el carácter de garante que el derecho a la educación superior demanda del Estado centrando sus políticas educativas universitarias en la degradación del presupuesto universitario, los salarios docentes y el financiamiento del

CONICET como eje de la actividad científica (Rojas, 2024). Es frente a estos embates, que el ejercicio de la ciudadanía universitaria de quienes habitan esos espacios cobra aún más fuerza a la hora de garantizar el derecho a la educación superior como derecho humano y bien social.

### **Una suerte de ciudadanía universitaria**

La propuesta de problematizar la categoría ciudadanía universitaria, alejados de la pretensión de definir, nos invita a acercarnos a una intuición que como habitante de la Facultad de Humanidades de la UNMDP durante ya más de veinte años, nos señala que hay algo allí, vinculado a la dinámica de las políticas educativas en su afán de garantizar el derecho a la educación y que encarna en quienes con nosotros la cohabitan, digno de conocerse y explorarse.

La idea de ciudadanía es una concepción disputada y que sin embargo sigue adquiriendo matices y como tantas otras nacidas en la modernidad con la hegemonía del Estado-Nación no nos es posible reemplazar del todo. Es por tanto una categoría socio-históricamente situada, que ha ido mutando y está en permanente desarrollo. Entendemos con Nateras Gonzalez (2020) la fuerte vinculación de la idea de ciudadanía con el ideario liberal: la defensa de los derechos individuales frente a los abusos de un Estado encarnado en el monarca o las elites gobernantes. Para Marshall (2005) esos derechos son de tres tipos: civil, políticos y sociales, a su vez, productos de tres ciclos históricos. Suponen a su vez responsabilidades. Nateras Gonzalez (2020) describe brevemente esa evolución:

los derechos **civiles** surgen en el siglo XVIII, con la superación de la organización estamental del *Antiguo Régimen*, tras las revoluciones inglesa, norteamericana y francesa; los **políticos** en el XIX, con la institucionalización del liberalismo democrático y la representación electoral y los **sociales** en el XX, con la consolidación del igualitarismo en los llamados Estados de Bienestar (p.87).

Sin embargo, a partir del inicio del nuevo milenio Ibernón (2002) sugiere expandir esas dimensiones para pensar a las ciudadanías como democrática (vinculada a la cultura de la paz, la justicia social y el pluralismo; ciudadanía social (relacionada en este caso con la diversidad orientada a la construcción de una nostredad que erradique la discriminación y la exclusión); la ciudadanía paritaria (orientada a la igualdad y a los derechos de acceso a la cultura, la educación y a una vida plena); la ciudadanía intercultural (orientada a la consecución de “derechos colectivos para todos, no solo de una mayoría o minoría étnica, de sexo, de religión, etc.)(p.13)” y ciudadanía ambiental (vinculada a la relación con la naturaleza) (pp. 10-14)”. Más recientemente Cristóbal Cobo (2019) nos propone pensar la ciudadanía digital como el ejercicio de “un desempeño adecuado en múltiples entornos digitales en términos de participación, respeto, intercambio, colaboración y convivencia con otros (p.1)”. El acceso a dispositivos y conectividad se presentan para Dussel y Fuentes Cardona (2021) como indispensables para la participación social y cultural. Esta profusión

de sentidos se tensiona a partir de miradas que cuestionan desde una perspectiva feminista la ciudadanía política y su entramado con los deberes de cuidado (Cortes Ramírez y Parra Alfonso, 2009) o el planteo descolonial que desplaza el foco de los derechos de los individuos a los derechos de la naturaleza (Rodríguez, 2015)

Podemos, sin embargo, percibir coincidencias que nos ayuden quizás a construir esa idea de ciudadanía universitaria. La relación entre individuo y su comunidad y la consecuente participación en sus asuntos bien puede manifestarse como un ideal a alcanzar o como un referente normativo. Para pensar la ciudadanía universitaria nos parece central la concepción de comunidad y participación en su gestión alineándonos con la idea de Nateras Gonzales (2020) de que las características del ejercicio de esa ciudadanía dependen en parte de la manera en que han sido conseguidos. En este sentido, la huella de la Reforma Universitaria en los habitantes de las universidades públicas argentinas sigue viva y resignificándose generación a generación (Marquina, 2018). La resistencia al orden conservador que provocó la insurrección de los estudiantes de la universidad en Córdoba siguió vigente a lo largo de nuestra historia reciente, sobreviviendo golpes, dictadura, reformas que pretendían cercenar ese carácter autónomo y de mirada crítica que caracteriza a las Universidades Nacionales en la Argentina y que se sostiene frente a las embestidas de cada golpe del péndulo que caracteriza a las políticas universitarias de los gobiernos de turno (Suasnabar, 2011). Instaurar la idea de un *demos* universitario (Manifiesto Liminar, 1918) nos habilita a pensar una ciudadanía universitaria que ha ido tomando forma, que fluye y se deja atravesar por el presente para proyectar un futuro posible, más inclusivo, más hospitalario, más justo, tal como los reformistas lo imaginaban.

La marca de la Reforma Universitaria y su entramado con una posible ciudadanía universitaria no solo se evidencia en el ejercicio de la autonomía institucional, la libertad de cátedra y el co-gobierno sino en las inversiones afectivas y afectantes que esta demanda y que la signan como mucho más compleja que la afiliación institucional. Lxs estudiantes de 1918 dieron un salto audaz al afirmar que “Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden (Manifiesto Liminar, 1918)” Esta inversión afectiva, constituyente esencial de la actividad universitaria da cuenta de la íntima relación entre el ejercicio de ciudadanía y la identidad. Para abordarla, entendemos con Haste (2017) que

Necesitamos un modelo teórico que tome debida cuenta del individuo activamente ocupado en darle sentido a la información y la experiencia, a partir de recursos culturalmente disponibles, tales como narrativas, metáforas, explicaciones, símbolos y estructuras institucionales, y que lo haga, ya sea, a través del dialogo con otros o en sus propias deliberaciones internas. Necesitamos una teoría que reconozca que el razonamiento no tiene lugar sin emoción y que el afecto es importante porque las personas solo participan si quieren y si se sienten personalmente movidas a asumir la responsabilidad de lo que hacen.

Necesitamos una teoría que reconozca que muchos aspectos de la cognición, el afecto y la acción cívica están estrechamente ligados a la identidad del individuo [...] La teoría debe proporcionar una explicación de lo que la identidad abarca y de cómo se desarrolla en intersección con otras personas y con los recursos culturales e institucionales (p.21)

Esta demanda propone entender a la ciudadanía universitaria como una categoría mucho más densa y compleja que la mera afiliación universitaria (Coulón, 1995).

Es nuestro interés entonces intentar explorar desde esta mirada compleja, en el sentido de Morin (2015) de *tejido junto*, esta idea que percibimos difusa pero que nos intriga. Nos animamos entonces a jugar con la polisemia del vocablo suerte elegido para el título de este apartado. Una suerte en el sentido de clase o tipo. Entendemos que esta ciudadanía presentará características muy particulares vinculadas al territorio en que se dé, ya que las instituciones, sus dinámicas, su historia y su identidad dejan marcan en quienes las transitan que cristalizarán en ese ejercicio de manera única. Suerte además en el sentido de azar, o serendipia. La manera en que quienes viven y dan vida a la Universidad Pública podría entramarse de infinitas maneras que dieran lugar a que la posibilidad de una ciudadanía o no. Y finalmente suerte en el sentido de buena fortuna. Si bien no es posible aún (y probablemente no sea posible) definir a la ciudadanía universitaria como una categoría que pueda ser explorada en otros ámbitos, somos testigos de manera cotidiana de una virtuosa corriente de energía que define, caracteriza y fortalece el ejercicio del derecho a la educación superior en nuestro ámbito.

Desde esta posición entendemos que la trama teórico-metodológica necesaria para esta tarea la encontramos en el abordaje narrativo de las políticas universitarias en general y de esta propuesta en particular.

### **Enfoque Narrativo, Políticas Educativas y Ciudadanía Universitaria**

Entender el estudio de las políticas educativas desde la complejidad que el entramado de actores, instituciones, intereses y regulaciones (Mainardes, 2015) implica nos invita a pensar, como hemos visto, el ejercicio del derecho a la educación superior como íntimamente ligado a las subjetividades y posiciones onto-ético-epistemológicas de quienes las ponen en acto desde lo macro, lo meso y lo micro. Nos interesan entonces los individuos

como un(os) ser(es) activo(s) que construye(n) y co-construye(n) con otros explicaciones e historias que le permitan dar sentido a la experiencia y desarrollar una identidad en un contexto determinado... cómo se producen la construcción activa y el dialogo en el marco de múltiples acciones paralelas ubicadas en determinado contexto social, cultural e histórico (Haste, 2017, p.70)”

Este trabajo se asoma a las primeras exploraciones que resultan del programa posdoctoral en Ciencias Sociales ofrecido por la Facultad de Humanidades de la UNMDP denominado *Identidades, comunidad y ciudadanía universitaria: experiencias reflexivas entre pares* y que se encuentra en desarrollo. La propuesta intenta abordar puntualmente desde la

investigación narrativa aquellos dispositivos de trabajo y re-flexión entre pares posibles de articular y que aporten y fortalezcan a esa construcción partiendo desde nuestra propia experiencia e historia. Cabe destacar que nuestra trayectoria investigativa se enmarca en el espacio del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales), referente de las investigaciones en educación el ámbito local, regional e internacional desde la perspectiva narrativa (Porta, 2021), y han encarnado los sentidos otorgados a la práctica de la investigación que se materializan en el grupo.

Nuestra curiosidad por comprender la construcción de las diversas identidades que co-habitan la Facultad de Humanidades y que transversalizó nuestra trayectoria como investigadorxs se tensionó con la reapertura de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. La potencia de una primera cohorte ávida de ejercer ese derecho que había quedado en suspenso con el cierre de la carrera durante la última dictadura cívico militar puso de relieve el carácter de derecho humano y bien social (Rinesi, 2016b) que la educación detenta según la Ley de Educación Superior y la relevancia de generar un espacio que estudiara las políticas públicas que garantizan o no ese derecho en nuestro territorio dando lugar al nacimiento del Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas. Para transitar la investigación, el GIEPE adopta la perspectiva del rostro humano en la tradición de la indagación biográfico narrativa (Aguirre, 2022; Marchetti y De Laurentis, 2024) y de la centralidad de la traducción y la puesta en acto de estas políticas (Ball, 2002; Beech y Meo, 2016) a niveles de concreción y/o análisis no solo macro, sino meso y micro (Mainardes, 2015, Marchetti y Porta, 2022). En este contexto, la cuestión de la identidad se ve íntimamente relacionada con la cultura institucional y la construcción de sentido de la ciudadanía universitaria, de los procesos que habilitan su devenir y desde la acción de los mediadores o intermediadores (Latour, 2021; Meo, Heras y Chervin, 2023) que operan para garantizar la construcción y el ejercicio de esa ciudadanía y del consiguiente derecho a la educación superior. Es así como la tensión emergente al momento de abordar políticas públicas encontró una incomodidad que devino terreno fecundo (Ahmed, 2019) y que dio origen a la propuesta de posdoctorado.

Nuestra propia historia y la breve trayectoria del grupo encuentran en la investigación cualitativa y la indagación narrativa la perspectiva teórico-metodológica para abordar las políticas educativas. Este enfoque nos permite recuperar las voces de quienes ponen en acto las políticas educativas, las habitan y traducen. Más aún, habilita la exploración de dimensiones a menudo descartadas que resultan fundamentales en este entramado complejo: afectos, pasiones, emociones y sentires que otorgaran matices y relieves al objeto de estudio (Marchetti y De Laurentis, 2024). Zanjada la discusión sobre la legitimidad de la investigación cualitativa (Yedaide, Álvarez, Porta, 2015; Porta, 2021) nos posicionamos “en las zonas de momento híbridas y aún en disputa respecto de los enfoques y las metodologías narrativas en la investigación social (Yedaide, Álvarez, Porta, 2015, p.29)” que nos permite junto con Porta (2021) entender a la investigación narrativa como “no solo como una

metodología sino como otro modo de conocer, ser y saber anclado en la performatividad de los textos y las vidas (p.33)” y que subvierte a la investigación tradicional interrogando aquello que las tradiciones académicas no pueden o no quieren imaginar (2021, p. 59).

Podríamos intentar con Passeggi (2020) encontrar en los giros reflexivos, narrativos y biográficos, las vertientes que alimentaron la apertura de esta perspectiva, que sin embargo encarna la manera ancestral en la que la experiencia vital puede ser expresada en todas sus dimensiones, temporales y situadas: las narraciones (De Laurentis, Sarasa, Porta; 2013). En el ámbito de las políticas educativas,

Adentrarse en el misterio de la traducción de las políticas en sus múltiples niveles de acción (macro, meso y micro) requiere, por parte del investigador social, recuperar las voces y los rostros de aquellos actores que participan en el devenir de cada política y habitar, de este modo, los sentidos y significados que estos le otorgan desde sus propias experiencias biográficas y profesionales (Aguirre, p.279)

Requerimiento que entendemos nos es posible cumplimentar desde la indagación narrativa. El presente trabajo se propone recuperar parte de la documentación relevada en torno a una posible ciudadanía universitaria de los habitantes de la Facultad de Humanidades de la UNMDP propuesta para el programa de post doctorado en Ciencias Sociales de esa misma casa y que se encuentra en curso. La misma intenta explorar la posibilidad de desanudar la trama compleja que dicha ciudadanía supone como un primer paso hacia futuras investigaciones que indaguen en los mecanismos de construcción y devenir que el ejercicio del derecho a la educación superior implica, en términos identitarios, para quienes habitan la facultad. En una primera instancia decidimos enfocarnos en lxs estudiantes, para adentrarnos más adelante en docentes, directivos y graduados.

La propuesta implicó el diseño de dispositivos de trabajo entre pares a nivel de grado y posgrado en la construcción de planes de investigación, diseño de presentaciones, resúmenes, posters, podcasts, recuperación de narrativas gráficas, escritas y orales a través de notas de campo.

Nos proponemos presentar en este artículo algunos indicios de esa ciudadanía recuperados de uno de los instrumentos utilizados que consistió en un cuestionario abierto y voluntario enviado a quienes habían participado de esas experiencias. Los participantes en este caso son estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer año, del Profesorado de Italiano también de primer año, de Profesorado de Inglés de segundo y cuarto año de la carrera. Nuestra condición de participante en los equipos de cátedras en las asignaturas de las carreras mencionadas nos permitió el acceso a la diversidad en términos del tiempo que lxs estudiantes llevan habitando la facultad. Estos cuestionarios fueron el corolario de los dispositivos entre-pares que se diseñaron y se experimentaron a lo largo de las cursadas mencionadas durante 2023 y 2024. Entendemos que este instrumento, además de revelar los primeros y más evidentes hilos de la trama de la ciudadanía universitaria despliega, nos otorgarán las pistas de posibles participantes de

entrevistas biográficas programadas para otra etapa de esta investigación que inicia con este programa de post doctoral.

El cuestionario es un instrumento sumamente valioso, en este caso, como herramienta de exploración inicial de nuestra indagación. Se trata en este caso de un cuestionario de encuesta que nos permite recuperar opiniones, actitudes y comportamientos (Medina, Rojas, Bustamante, Loaiza, Martell y Castillo, 2023, p.40) de nuestros participantes. Optamos por operacionalizar el dispositivo por vía digital y una vez cerradas las cursadas y las calificaciones correspondientes, para asegurarnos de no caer en el extractivismo investigativo (Rodríguez-Romero, 2020) que nuestra condición de docente podría imponer sobre lxs estudiantes. Se optó por un guion breve para estimular la participación, pero con preguntas abiertas que permitieran a lxs participantes dar cuenta de sus vivencias como universitarios y develar algunos hilos de la trama que nos interesa aprehender.

### **Un primer acercamiento: pistas para una ciudadanía universitaria**

Nos interesa en este apartado dar cuenta de los primeros indicios de una posible ciudadanía universitaria en lxs estudiantes participantes en la encuesta, uno de los instrumentos previstos para esta indagación. Lxs estudiantes de referencia han ingresado en la facultad entre el año 2015 y el 2020, la mayoría de ellos con trayectorias en otras instituciones de educación superior. Las preguntas rondaban tres nudos como posibles constructores de ciudadanía universitaria: las características propias de la Facultad de Humanidades, aquello que facilita o dificulta el ejercicio del derecho a la educación superior y un intento por definir el carácter de estudiante universitario. En todos los casos, se vislumbra un complejo tejido en el que políticas, personas, colectivos, espacios y dispositivos se entrelazan dando un carácter artificial a la clasificación que presentamos, la que realizamos solo con fines analíticos

#### *La Facultad de Humanidades*

De los datos recabados en el cuestionario resulta que el 75 por ciento de quienes la contestaron habían ya experimentado instancias de educación superior en otras instituciones. De los testimonios recogidos surge la confirmación de una de las intuiciones que motiva esta investigación recogida en charlas con estudiantes y colegas, en rondas de presentaciones y encuentros académico y que se manifiesta como la definición de un espacio de hospitalidad. Lxs estudiantes destacan el acompañamiento, el tratamiento personal por parte de docentes, el rol de las agrupaciones estudiantiles y entre pares: muy cálida y de profunda reflexión compartida tal como la califica Andrea<sup>3</sup>. Algunxs atribuyen esa sensación de cercanía a una cuestión de dimensión, Fermín menciona “la cantidad de estudiantes, carreras más chicas”. Es llamativa esta percepción en tanto la Facultad de Humanidades cuenta con 12 departamentos, ofrece 4 carreras de pre-grado, 19 carreras de grado, dos diplomaturas, 7 carreras de posgrado y un programa post doctoral, contando en sus carreras de grado al 2023 con aproximadamente 6000 estudiantes (Facultad de Humanidades, 2024).

Ciertamente, la UNMDP no se asemeja a Universidades Nacionales como la UBA, la UNLP o la UNC, sin embargo, nos preguntamos si esta percepción de *pequeñez* no tiene que ver con algunas otras cuestiones, tales como el conocimiento más personalizado que mencionan Tomás, Evelin y Adri, o tal como lo expresa Mica “la calidez y la contención de la fh es única”. Otro de los factores que podrían cimentar esta percepción, y que queda pendiente de una exploración a futuro, surge de nuestras notas de campo y tiene que ver con la materialidad: los espacios y su diseño, entre muchos otros. Un estudiante menciona en una ronda de reflexión la disposición del edificio “en esta facultad, te chocas con profes y compañeros todo el tiempo en los pasillos”. Siguiendo las líneas de Bruno Latour y su Teoría del Actor Red, enfocar la construcción de esa posible ciudadanía universitaria como el resultado de interacción entre entidades humanas y no humanas movilizándose en tiempo y espacio (Latour, 2021), nos permitiría encontrar allí un posible hilo para seguir explorando la trama que nos intriga.

Mili sostiene que “en la fh hay un acompañamiento constante a las trayectorias estudiantiles tanto de docentes, directivos y centro de estudiantes. No sólo ante alguna problemática, sino que hay múltiples espacios a los que uno puede acercarse y siempre será escuchado”. Esa diversidad de agentes y espacios de escucha es lo que nos invita a pensar a la hospitalidad como parte esencial del entramado que hace a la ciudadanía universitaria, en este caso de lxs estudiantes. Derrida (2008) se pregunta por la distinción entre un huésped y un parásito. La respuesta está en el derecho. “Cualquiera que llega no es recibido como huésped si no goza del derecho a la hospitalidad (p.63)” Ese derecho a la hospitalidad de nuestra facultad parece brindarles se los otorga el derecho a la educación superior como faro y como rasgo identitario de los devenires de quienes la habitan.

Lejos estamos de sostener, a partir de esta pequeña muestra, en solo dos carreras, que la Facultad de Humanidades, como institución ha resuelto la garantía del Derecho a la Educación Superior en su territorio. Esta garantía que el Estado debe proporcionar con una multiplicidad de complejas políticas públicas negociadas hoy en un entorno hostil a su intervención se degrada a medida que las condiciones socio-económicas se tornan difíciles para la institución y sus habitantes, así como para aquellos que quisieran habitarla y no pueden. Creemos si, que encontramos pistas para que en el nivel más micro de esas políticas, y para quienes las ponen en acto, la encarnación de ese derecho genere las mejores condiciones posibles para su desarrollo. Rinesi (2016) sostiene que nadie reclama un derecho que ejerce con naturalidad de manera cotidiana. Más allá del reclamo necesario, en las esferas necesarias, creemos que esa hospitalidad que lxs estudiantes perciben, y que entraña un derecho tal como Derrida lo sostiene, es un primer paso para una ciudadanía universitaria activa.

#### *Ejercicio del derecho a la educación*

Consultados sobre aquellos espacios materiales o virtuales, personas, dispositivos o acciones que facilitaron o dificultaron el ejercicio de su derecho a la educación superior durante su

trayectoria, lxs estudiantes pusieron en tensión la trama en la que pretendemos adentrarnos. Cuando esperábamos recuperar datos que sólo hicieran mención a la vida universitaria y los pasillos que recorreremos aparecen factores externos relacionados a la vida cotidiana y el territorio que, como también argumenta Rinesi, junto con el pueblo, ya no está por fuera de las paredes del campus, si no que nos habita (Rinesi, 2016b).

Vuelven a aparecer docentes, ayudantes, adscriptos, los espacios como centros de estudiantes y la colaboración de no docentes a la hora de concretar trámites administrativos. El centro de estudiantes y su gestión del centro de copiados, así como su acompañamiento al momento del ingreso.

Lxs docentes son destacados por las decisiones didácticas y disciplinares, el carácter de las relaciones que establecen, sus actitudes y su compromiso con las trayectorias estudiantiles que lxs estudiantes manifiestan y se reflejan en el testimonio de Karen

Los dispositivos pedagógicos utilizados en las cursadas dieron lugar a que cada uno pueda generar estrategias, tiempos y relaciones que permitieran alcanzar los objetivos esperados, haciendo uso pleno de los derechos como estudiante de educación superior. Cada profesor o ayudante de las cátedras, estuvo abierto a consultas, atento a brindar contención y ánimo para que tod@s transitaran sus cursadas en ejercicio pleno de sus derechos. A pesar de las medidas de fuerza en reclamos genuinos agotaron instancias y recursos para que ello se cumpliera.

Quienes gestionan aparecen en el reflejo de sus decisiones: la apertura de nuevas carreras, la difusión por redes, la gestión del aula virtual que los estudiantes recuperan como central durante la pandemia, pero que también valoran como indispensable quienes no la transitaron como estudiantes universitarios: “la comunicación al alcance de un mail (Mily)” entre otras. Los materiales digitales, los recursos que docentes eligen aparecen como centrales junto con el apoyo y trabajo entre compañeros que rescatan los espacios compartidos, según Yaki “soy de la vieja escuela me gusta el aula”

Las bibliotecas (el Servicio de Información Documental "Liliana Befumo de Boschi" de la Facultad de Humanidades y la Biblioteca Central), el comedor universitario, las becas se entrelazan con otros niveles de decisión política y gestión. Mily da cuenta del complejo entramado que la garantía del derecho a la educación demanda de las políticas públicas a todo nivel y en distintas jurisdicciones, desde la gestión municipal, hasta leyes nacionales, pasando por las decisiones que autoridades de la Facultad y la UNMDP toman y docentes en su hacer cotidiano ponen en acto “Espacios materiales como la biblioteca o el comedor universitario; el aula virtual y la comunicación al alcance de un mail como espacios virtuales, también el acceso al boleto universitario y la posibilidad de acceder al material de lectura sin necesidad de imprimirlo”. La centralidad del Estado es rescatada por Carito quien la resume en “La secundaria publica, los aportes de políticas estudiantiles” como centrales para su acceso a la Universidad.

De esta manera, territorio y gestión universitaria comienzan a entramarse de una manera compleja. La gratuidad universitaria es tan relevante como padres con su sostén emocional

y ayuda económica, compañerxs de vida que colaboran con la organización de horarios y tareas familiares. Esta veta aparece también como obstructora del ejercicio del derecho a la educación “tiempos laborales y familiares” para Karen, “tiempos personales” para Tamara, o “temas personales” para Carito. La necesidad de formalizar acuerdos con parejas e hijos, de generar organigramas que ayuden a la organización familiar (Tamara), la necesidad de “acompañamiento organización y respeto (Karen)” se hacen manifiestas. La tensión se acentúa cuando la universidad aparece como aquello a lo que toda la familia aspira “soy la segunda persona que está estudiando una carrera universitaria (Julieta)”, la tradición “toda mi familia realizo estudios universitarios (Sofía)” o el proyecto personal “La universidad es el sueño familiar, el proyecto de vida que elegí para mí y mis hijos, la promesa de una posibilidad mejor para nuestro futuro. La facultad de humanidades es una segunda familia donde mis hijos son bienvenidos desde el primer momento (Mica)”. No nos resulta difícil corroborar esta afirmación, dado que, en nuestra propia aula, así como en la de muchos colegas, los niñxs son bienvenidxs cuando sus padres así lo deciden.

También encontramos tensiones en relación al desempeño de docentes caracterizadas como mala disposición, prejuicio, la caracterización de algunas materias como “filtro” y la falta de articulación entre las “lógicas (Mica)” de los departamentos. Sin embargo, los reclamos reiteran la necesidad de más docentes, oferta, bandas horarias “la falta de espacios de convivencia en común estudiantil más allá de la biblioteca que está en determinados horarios colapsada (Yaki)” Estos reclamos dan cuenta nuevamente de la centralidad de las políticas públicas. Las políticas universitarias de carácter pendular y de ventanillas múltiples (Suásnabar, 2011), así como la creciente desinversión en la educación universitaria (Carli, 2017), hoy crítica, dificultan la satisfacción de estas demandas materiales por parte de la gestión. Otras demandas, sin embargo, creemos que pueden y deben ser atendidas con la cooperación de todos los niveles de concreción de este derecho y que tienen que ver con la falta de familiaridad con formatos académicos y la virtualidad, que aparecen aquí en su doble cara: como gran facilitador, recurso indispensable para sortear la pandemia y obstáculo para quienes carecen de los conocimientos necesarios para utilizar las herramientas. Desde las políticas públicas con la necesaria asistencia económica, pasando por la gestión universitaria y de la facultad con la implementación de dispositivos correspondientes (muchos ya en marcha y cuya evaluación aportaría a este estudio) así como el accionar cotidiano de docentes son necesarios a la hora de sortear estos inconvenientes. El reclamo da cuenta de la toma de conciencia por parte de lxs estudiantes del carácter de sujetos ese derecho a la educación superior como indicativo de su ciudadanía universitaria.

#### *Ser universitario*

En este apartado nos interesa recuperar aquellos rasgos identitarios que se vinculan con una posible ciudadanía que pretendemos explorar. Derechos e identidad, entendemos, son el corazón de ese objeto de estudio que intentamos definir y explorar en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Si bien coincidimos con Carli (2014), que abordar al estudiante

como actor institucional implica “ahondar en las culturas institucionales sedimentadas, en los marcos reguladores de la experiencia estudiantil, pero también en los discursos y prácticas singulares de los jóvenes en determinadas épocas y universidades (p.13)” nuestra mirada se detiene en ellos como parte de una comunidad que comparten con docentes, autoridades y personal no-docente, y que reconoce a espacios y otras materialidades como mediadores (Latour, 2021) en la construcción de esa identidad compartida.

Interrogados acerca de la experiencia de ser universitarios, lxs estudiantes nos presentan el desafío de potenciar la mirada desde la *afección institucional*<sup>4</sup> (institutional affect) que propone Zembylas (2023) y que recupera la interseccionalidad entre los afectos, los imaginarios sociales y las instituciones tomando aportes de las teorías del afecto y las filosofías feministas. De acuerdo al autor el enfoque

hace dos contribuciones importantes a la teorización sobre imaginarios sociales en la educación superior. En primer lugar, ayuda a los académicos a comprender mejor cómo surgen y circulan los afectos y las emociones dentro de las instituciones que dan forma a los imaginarios sociales y que son a su vez moldeados por ellos; y, en segundo lugar, permite el abordaje de la manera en que imaginarios sociales alternativos pueden surgir en las instituciones y desafiar de esta manera a los imaginarios dominantes. Estas contribuciones suponen un avance importante en los estudios sobre los imaginarios sociales en la educación superior, porque prestan atención a los afectos, el cuerpo y la imaginación de una manera entramada en lugar de concebirlos como elementos aislados (Zembylas, 2023, p.2)<sup>5</sup>

Ese entramado complejo es en el que Maxine encuentra su ser universitarié “justamente ahí está lo que me define: en las pequeñas Cosas, no en grandes eventos; en lo cotidiano” Entre ellas vuelven a aparecer compañerxs y deseos “Mates y lectura de textos, estrechar vínculos nuevos y diversos, valorar la educación pública, sentir que tengo proyectos a futuro, que se puede estudiar si se quiere (Tamara)”; “espacios de encuentro con docentes y compañerxs (Andrea)” que deviene en un afecto más profundo “el compromiso con la carrera que uno elige y la comunidad universitaria con la Sociedad (Yaki)”. El sentido comunitario, los vínculos con docentes y pares, aparecen entretejidos en afectos que se tensionan y otorgan matices al ser universitario: para Karen “Experiencias compartidas de horas de lectura, resúmenes y cuadros a altas horas de la noche, grupos de WhatsApp, intercambio de material. Miedo a no llegar con las lecturas. Interpelarme si realmente era para mí la facultad. Trabajos en equipo.”. El esfuerzo es central en estas experiencias: relatos de superación frente a dificultades académicas, estudiantes que hacen malabares para matricular y hacerse cargo de deberes de cuidado en simultáneo a la vida universitaria, de trayectorias interrumpidas y retomadas, de aceptación de lo imprevisible pueblan las respuestas recogidas. Aparecen tensiones en estas relaciones que encuentran más afinidad con estudiantes de otras carreras o que perciben espíritu competitivo en algunos grupos. Sin embargo, estas tensiones no siempre positivas se resuelven con el disfrute (Juliana, Mica), el encuentro con el otrx (Tomás, Sofia), el crecimiento personal (Julieta E, Carito, Mónica, Adri, Mica) y el orgullo de sentirse

universitarios (Julieta I, Vale). Julieta lo resume: "Ser estudiante universitario significa sacrificar muchas cosas por un compromiso y un deseo que va más allá de todo".

Otros significantes también entran en la ecuación, hijxs, padres con tradición universitaria, profesores "hábiles en su vocación, se deslizan y te logran interpelar, como una gambeta sutil en un partido o una trazo distinto en un cuadro (Tomás)" junto a experiencias y dispositivos como la elección de algún video que interpela a Mónica, la utilización de lenguajes otros para construir conocimiento en el caso de Lu, la posibilidad de acceder a experiencias de adscripciones y ayudantías en el caso de Maxine o salidas de campo que interpelan a Julieta E y Mily. Pares, docentes, espacios, dispositivos se presentan como nudos dignos de seguir desentramando en búsqueda de aquello que podría caracterizar a una ciudadanía propia. "Pertener" para Carito.

### **A modo de cierre**

Este artículo no pretende de ninguna manera cerrar una definición ni agotar el espacio de nuestro objeto de estudio, sino más bien hilvanar algunas ideas surgidas de uno de los instrumentos propuestos para adentrarnos en una idea de ciudadanía universitaria como posible espacio para la garantía del derecho a la educación superior.

Nos propusimos recuperar una mirada socio-histórica del derecho a la educación en la Argentina, así como la caracterización de lo que hoy entendemos por derecho a la educación superior como marco para pensarla. Creemos que la reforma universitaria y la expansión de derechos son dos ejes claves sobre los que esta ciudadanía podría anclar. Intentamos delinear también lo que podríamos entender como nuestro objeto de estudio: la ciudadanía universitaria. Derechos e identidad se entraman para poder imaginarla. Desde lo metodológico, describimos porque creemos que la investigación narrativa es la manera más adecuada para acercarnos a ella. Vale la pena aclarar que de ninguna manera este artículo pretende ser un informe narrativo ya que solo nos ocupamos de explorar aquello que un instrumento, la encuesta posterior a los dispositivos de trabajo entre-pares propuestos en el marco del programa post doctoral que nos encontramos llevando a cabo imaginó, nos brinda como paso previo a una inmersión narrativa en el campo. Por último, exploramos algunas dimensiones provistas por lxs estudiantes que participaron y que a primera vista sería relevantes para profundizar en la indagación: sus percepciones acerca de la Facultad de Humanidades, su experiencia en el ejercicio del derecho a la educación y su sentir universitario.

En tiempos de economía salvajes como los que nos toca vivir, donde las políticas se deciden en base a un Excel y los números mandan, creemos más que nunca que revelar las voces de quienes las vivimos cotidianamente, quienes ponemos el cuerpo a esos cuadros y afectamos y somos afectados por esos números, se convierte en un acto de resistencia y militancia por imponer otros modos de relacionarnos que no se compran ni se venden porque para ellos no hay mercado. Posibles dispositivos como la articulación de una ciudadanía universitaria que

encarne identidades y tradiciones de autonomía, autogobierno, y de apertura y compromiso con la vida de quienes la habitan y la rodean, pero también de los centenares de voces, que como a Svetlana Aleksíevich (2024) al recibir el Nobel, nos acompañan, pero no se manifiestan, pueden convertirse en germen que devenga nuevas maneras de construir lo social.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguirre, J. (2021) Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Un proceso de inmersión hermenéutica. En Porta, L. (coord.) *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 279-298
- Aguirre, J. (2022) *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. EUDEM
- Aguirre, J.; Porta, L.; Yedaide, M.M. y Ramallo F. (2018) Exploraciones al corazón del manifiesto y la reforma. Sentido y afectaciones de una epifanía centenaria. En Porta, L. (Dir.) *Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918*. EUDEM
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros*. Ediciones Bellaterra
- Alexievich, S. (2024) *De una batalla perdida*. Nordida Libros
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3), 19-33
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23).
- Bucci, I. y García, C. (2024). Trayectorias educativas no lineales. Un estudio de situación en el Partido de Gral. Pueyrredon *Entramados: educación y sociedad* 11, (15) 121-138
- Buchbinder, P. (2012) *La universidad en los debates parlamentarios*. UNGS
- Carli, S. (2014). Introducción. En Carli, S. (comp.). *Universidad Pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila
- Carli, S. (2017). Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas. En Filmus, D. (comp,) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre Editorial
- Cobo, C. (2019). Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanía para nuevos entornos. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 11(21). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68214>
- Coronel, P.; Escujuri, J.J. y Guardia, A. (2018). Exploraciones por los caminos institucionales y sociales de la Reforma Universitaria. Un recorrido normativo entre vergüenzas y libertades. En Porta, L. (Dir.) *Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918*. EUDEM
- Cortés Ramírez, D. A., & Parra Alfonso, G. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanía. *Psicología desde el Caribe*, (23), 183-213.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología de la educación*. Paidós

- CRES (2008) *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC, UNESCO. 14 de junio de 2008
- De Laurentis, C.; Porta, L. y Sarasa, M.C (2013) La formación del profesorado de inglés: espacios de indagación narrativa. *Revista Arena 3*; p. 1 - 22
- Derrida, J. (2008) *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor
- Dussel, I., & Cardona, M. G. F. (2021). Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. *Educação & Sociedade, 42*.  
<https://www.scielo.br/j/es/a/bsZ9HWKbyQPyxM9ZT8byQvk/>
- Facultad de Humanidades (2024). *Autoevaluación Institucional 2019-2023. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata*. Disponible en <https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/Humanidades-Informe-de-Autoevaluacion-Institucional-2019-2023.pdf>
- Feldfeber, M. (2020). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En Acosta, F. (comp.) *El derecho a la educación en América Latina: experiencias, alcances y desafíos*. UNGS
- Feldfeber, M.; Puiggros, A.; Roberson, S. y Duhalde, M. (2018) *La Privatización Educativa en la Argentina*. CTERA. Disponible en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/193173/Privatizaci%0c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Filmus, D. (1996) *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007) El derecho a la educación en Argentina. *FLAPE*. Disponible en <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-derecho-a-la-educacion-en-argentina.pdf>
- Geneyro, J.C. (2009) Prólogo. En Krotsch, P. *Educación Superior y reformas comparadas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Paidós
- Ibernòn, F. (2002) El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanía para un futuro mejor. En Ibernòn, F. (coord.) *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Grao
- Krotsch, P. (2009) *Educación Superior y reformas comparadas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes
- Latour, B. (2021) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial
- Marchetti, B. y De Laurentis, C. (2024) Investigación narrativa en políticas educativas. Una aproximación a su estudio desde las voces de los sujetos protagonistas. *RAIN 4*, (7), 110-123.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/7906>
- Marchetti, B., & Porta Vazquez, L. G. (2022). La articulación entre los niveles de definición de la política educativa en Argentina: La experiencia del plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011-2015). *Itinerarios educativos*, (16).  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/223311/CONICET\\_Digital\\_Nro.7e40f46f-f30d-491e-97f9-8b01a67397dd\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/223311/CONICET_Digital_Nro.7e40f46f-f30d-491e-97f9-8b01a67397dd_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Marquina, M. (2018) A 100 años de la reforma. Tres postulados para pensar a universidad hoy. *Revista de Educación IX*, (15) 25-43

- Marshall, T. H. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Losada.
- Medina, M.; Rojas, R.; Bustamante, W.; Loaiza, R.; Martell, C. y Castillo, R. (2023) *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú
- Menghini R. y Walker, V. (2020) Las oscilaciones de las políticas universitarias en Argentina: a 25 años de la sanción de la Ley de Educación Superior. *Políticas Educativas*, 14 (1), 5-16. Disponible <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/109573>
- Meo, A. I.; Heras, A. I. y Chervin, M. (2023) Aportes de la teoría del actor red al estudio de las políticas educativas en Argentina. *Revista de Educación*, (XIV) 28.2, 37-60
- Mollis, M. (2019) Tendencias universitarias argentinas (2003-2015). *Educar em Revista*, 35, 31-59. Disponible <https://www.scielo.br/j/er/a/cTmLKWbHYtMcJSZKcXdXqCL/?format=pdf&lang=es>
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión
- Nateras Gonzalez, M. (2020) El sofisma de la ciudadanía como concepto universal. *RevIISE* 15, (14) 83-95
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciência”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109
- Porta, L. (2021) Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. En Porta, L. (coord.) *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 31- 80
- Ramírez, D. A. C., & Alfonso, G. P. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe*, (23), 183-213. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21311917010.pdf>
- Rinesi, E. (2016) La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brenner, G. y Galli, G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de estado o el mérito como opción única de mercado*. Crujía
- Rinesi, E. (2016b) *Filosofía (y) política de la Universidad*. UNGS Ediciones
- Rodríguez, E. C. (2015). La Ciudadanía Ecológica En Abya-yala/América Latina. *Amauta*, 13(25), 87-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5440964>
- Rodríguez-Romero, M. (2020). Investigación Educativa, Neoliberalismo y Crisis Ecosocial. Del Extractivismo a la Reciprocidad Profunda. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18 (2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>
- Rojas, A. (2024) Gobierno Milei en Argentina: extrema derecha, ataques a la educación y libertades democráticas. *Debates Em Educação*, 16(38), 1-19
- Santos, B. de S. (2015) *La Universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores
- Suasnabar, C. (2011) Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico* (31) 87-103. Disponible <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36726>
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis* (16) 2-43

- Torres Justiniani, J.I. (2018) De generaciones a escuelas: una nueva forma de concebir los derechos humanos. *Hojas y Hablas (16)* 97-112.
- Yedaide, M.M.; Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.
- Zembylas, M. (2023). The analytical potential of ‘affective imaginaries’ in higher education research. *Education Inquiry*, 1-16.  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20004508.2023.2223781?needAccess=true>

## Notas

---

<sup>1</sup> Profesora Adjunta Departamento de Lenguas Modernas y Profesora Adjunta Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Directora del Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas (GIEPE). [delautentisclaudia@gmail.com](mailto:delautentisclaudia@gmail.com).

<sup>2</sup> Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) e Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Argentina. Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas. [ramallo.francisco@gmail.com](mailto:ramallo.francisco@gmail.com)

<sup>3</sup> Lxs estudiantes participantes en las encuestas seleccionaron pseudónimos solicitados para garantizar el anonimato

<sup>4</sup> Nuestra traducción

<sup>5</sup> Nuestra traducción