

Expansión del sistema universitario en la Argentina. Nuevas demandas estudiantiles. ¿Nuevo docente universitario? El caso de las universidades nacionales del conurbano bonaerense (2010-2020)

Expansion of the University System in Argentina. New Student Demands, New University Teaching Staff? The Case of National Universities in the Buenos Aires Suburbs (2010-2020)

Mariana Mendonça¹

Resumen

En las últimas décadas el sistema universitario en la Argentina experimentó un crecimiento exponencial. A la par de la creación de nuevas universidades nacionales, hubo un incremento sostenido de la matrícula y, consecuentemente, también del cuerpo docente. Algunos trabajos han puesto el foco en el proceso de heterogeneidad y fragmentación que comenzó a observarse dentro de la comunidad académica. En particular, destacan aquellos que analizan los cambios en el perfil estudiantil y las nuevas demandas y desafíos que surgen dentro de las casas de estudio para poder sostener la permanencia y lograr el egreso del número cada vez mayor de estudiantes. Sin embargo, son pocos los trabajos que han analizado las consecuencias que estas transformaciones trajeron sobre el cuerpo docente. Si bien existe un importante caudal bibliográfico sobre la profesión académica, los estudios sobre el trabajo docente siguen presentándose como un área de vacancia. Aquí nos proponemos esbozar algunas líneas que nos permitan dar cuenta de las características que asume el cuerpo docente a la luz de las recientes transformaciones. En particular nos interesa conocer de qué manera ese colectivo responde a las nuevas demandas que surgieron en las instituciones. Haremos especial hincapié en las nuevas universidades nacionales que se erigieron en el conurbano bonaerense. Para ello, trabajamos con un diseño que combinó fuentes cualitativas y cuantitativas, así como primarias y secundarias. Utilizamos los datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2011-2013 y 2021), realizamos entrevistas en profundidad y recuperamos información proveniente de conversaciones informales con docentes de esas instituciones.

Palabras clave: expansión universitaria; nuevo perfil estudiantil; trabajo docente

Abstract

In recent decades, the university system in Argentina has experienced an exponential growth. Along with the creation of new national universities, there has been a steady increase in enrolment and, consequently, in the number of teaching staff. Some studies have focused on the process of heterogeneity and fragmentation within the academic community. Particularly noteworthy are those which analyse the changes in the student profile and the new demands and challenges arising within universities in order to sustain the permanence and graduation of the increasing number of students entering national universities. However, few studies have analysed the consequences of these transformations on the teaching staff. Although there is a large body of literature on the academic profession, studies on the teaching working conditions continue to be scarce. Here we propose some outlines that allow us to account for the characteristics of the teaching working conditions in the light of recent transformations. In particular, we are interested in how they respond to the new demands that arose in the institutions. We will place special emphasis on the new national universities that have been set up in the Buenos Aires suburbs. To this end, we work with a design that combines qualitative and quantitative sources, as well as primary and secondary ones. We used statistical data from the Secretary of University Policies (2011-2013 and 2021), conducted in-depth interviews and retrieved information from informal conversations with teachers at these universities.

Keywords: University Expansion; New Student Profile; Teaching Working Conditions

Fecha de recepción: 2024-07-02
Fecha de evaluación: 2024-07-08
Fecha de evaluación: 2024-07-12
Fecha de aceptación: 2024-09-04

Introducción

A nivel mundial el sistema de educación superior atravesó un evidente proceso de expansión desde mediados del siglo XX. Esto trajo consecuencias en las formas tradicionales de organización institucional, así como también generó cambios en la composición de la comunidad académica. El proceso de masificación y su fuerte tendencia hacia la universalización (Trow, 1973), puso a la educación superior como objeto de estudio no sólo en el ámbito académico, sino también dentro de los organismos estatales y no gubernamentales. La República Argentina no quedó exenta, y en cada uno de los períodos de expansión institucional estuvo en discusión el modelo de universidad. El objetivo siempre fue dar respuesta a las nuevas demandas sociales y políticas. Distintos trabajos han abordado el proceso de los años setenta (Mendonça, 2015; 2018; 2018b) y los noventa (García de Fanelli & Balán, 1994; García de Fanelli, 1997; 2009).² Aquí nos proponemos avanzar con el análisis del último período expansivo. Al igual que en décadas anteriores, las nuevas casas de estudio que se crearon respondieron a un modelo institucional particular. Bajo el ideario del derecho a la educación, la equidad y la igualdad, se crearon universidades nacionales en distintas partes del país. Cabe señalar, de todos modos, que, a diferencia de períodos anteriores, la expansión institucional se llevó a cabo en el marco de una masificación del número de egresos de la escuela secundaria. No es nuestra intención detenernos aquí, pero sí creemos importante dar cuenta de ese proceso, ya que entendemos que tuvo una fuerte repercusión en la forma que tomó la última ola de expansión universitaria. En este sentido, tras los cambios legislativos que se implementaron en todo el sistema educativo, especialmente tras la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), hubo un aumento significativo en la cantidad de estudiantes que egresaron de la escuela secundaria y que, consecuentemente, podían acceder a la universidad. En efecto, esta tercera ola de expansión no sólo fue acompañada por un aumento de la población estudiantil, sino que la misma está investida de una doble particularidad: por un lado, son estudiantes que, sin la creación de una casa de estudios en el territorio, probablemente no habrían accedido a ese nivel educativo. Y que, además, sin las reformas implementadas en los niveles educativos previos, probablemente no habrían terminado la escuela secundaria. En este marco, los proyectos institucionales pusieron especial énfasis en el territorio y la vinculación con la comunidad, como así también en la población estudiantil que accedería a dichas casas de estudio. Es posible observar, consecuentemente, una propuesta distinta en la modalidad de ingreso universitario, y una nueva organización en el proceso de acompañamiento en los diferentes trayectos de formación. Partimos de entender que estos cambios generaron una transformación en el cuerpo docente. Aquí nos proponemos dar cuenta de esas transformaciones a los fines de conocer cómo está conformado el equipo docente de las nuevas universidades y si existe, o no, un nuevo perfil en esas tareas surgido como respuesta a las nuevas caracte-

rísticas estudiantiles. En particular, nos interesa conocer los cambios cualitativos de los/as docentes de los primeros años, identificar si hubo un incremento en las tareas y dar cuenta, al menos de manera general, si hubo cambios en las condiciones de contratación. -

Cambios institucionales y trabajo docente universitario.

Con el regreso del régimen democrático en 1983, el ingreso a la universidad volvió a ser irrestricto y hubo un aumento explosivo de la matrícula. Desde entonces el sistema no ha dejado de crecer, no sólo en relación a la cantidad de estudiantes, sino también en cantidad de docentes, instituciones y carreras. Sin embargo, ese crecimiento no se llevó a cabo de una manera homogénea, por el contrario, en la configuración del mapa universitario se vivió un proceso marcado por la heterogeneidad y la fragmentación (Buchbinder & Marquina, 2008) en el cual el cuerpo docente no resultó ajeno. Tal vez uno de los cambios más sustantivos de esta transformación fue el aumento de cargos de dedicaciones simples como respuesta al aumento de estudiantes universitarios/as (Miguez, 2018).³

Los trabajos en torno a la profesión académica en Argentina han tomado fuerza en las últimas décadas con el objetivo de sistematizar las características asumidas por los/as docentes. En este sentido, se han llevado a cabo estudios que analizan la fragmentación (Chiroleu, 2002; Buchbinder & Marquina, 2008), otros han puesto el foco en el marco legal en el que se desarrolla la actividad docente y su estructura ocupacional (García de Fanelli, 2009). Asimismo, existen investigaciones que se han centrado en las condiciones laborales de los/as docentes durante los años noventa (Llomovate & Wischnevsky, 1998; Marquis, 2003) y en el marco de lo que se conoce como capitalismo académico (Walker, 2021). Igualmente, publicaciones recientes han analizado las características que asume la carrera docente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24521/95 (Claverie, 2015). Otras investigaciones han analizado las transformaciones en la profesión académica, en particular los cambios que tuvieron lugar después de las políticas de los años noventa, en relación a las actividades de investigación, extensión y gobierno universitario (Marquina, 2012; Marquina, Yuni, & Ferreiro, 2017). Asimismo, se ha analizado la diferenciación que surgió en los trayectos profesionales en relación a los/as docentes investigadores de universidades nacionales y aquellos/as que son investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Marquina, Yuni, & Ferreiro, 2017; Marquina, Mendonça, & Reznik, 2024). También se ha hecho hincapié en las transformaciones de los equipos de investigación, en particular tras el desfinanciamiento y la habilitación de la venta de servicios a terceros, lo cual ha generado una profunda diferenciación, posibilitando que algunos reciban fondos extraordinarios (Rikap, 2012). Aquí nos proponemos conocer las características que asumió el cuer-

po docente en la última década. Sostenemos que los cambios y transformaciones institucionales forzaron a una reorganización y redistribución de los y las docentes a los fines de dar respuesta a las nuevas demandas estudiantiles.

En particular, nuestro foco está puesto en las universidades creadas en la última ola de expansión, más específicamente aquellas ubicadas en el conurbano bonaerense. Nuestro interés surge como intento por completar la mirada sobre las nuevas demandas y el nuevo perfil estudiantil. Tal como hemos expresado, muchos son los trabajos que han puesto el foco en el perfil del ingresante. Asimismo, se han realizado investigaciones que dan cuenta de las políticas universitarias implementadas desde el Estado Nacional, y desde las mismas casas de estudio a los fines de acompañar el proceso de socialización académica de este “nuevo” estudiante. Aquí nos proponemos dar cuenta del rol que juega la función docente en esta reconfiguración universitaria.

Nuevas universidades. Nuevas demandas estudiantiles

Entre 2009 y 2015 tuvo lugar la tercera expansión institucional. El período se extendió hasta el 2015.⁴ Al igual que en las dos previas, el conurbano bonaerense fue el epicentro y el perfil institucional volvió a ocupar un lugar en la agenda. Pero en este caso los proyectos institucionales presentan una variable clave que destaca: el estudiantado. La particularidad radica, principalmente, en que son primera generación de universitarios/as. Esto es, que son los/as primeros/as de sus familias en acceder a este nivel educativo, situación que define una desventaja ya que, muchas veces, son también estudiantes que por cuestiones económicas no pueden cumplir con los requisitos mínimos para continuar sus estudios (Donoso & Schiefelbein, 2007). Como respuesta a estas limitaciones, desde el Estado Nacional y las instituciones, se han implementado una serie de políticas orientadas a promover la continuidad en los estudios universitarios de los sectores más desfavorecidos. Al respecto, es posible mencionar los distintos programas de becas de estudio que existen desde la década del noventa, la reducción del valor total del boleto de transporte para estudiantes (que incluye también a los/as universitarios/as), programas de becas de apuntes en las universidades, descuentos para el comedor universitario, entre otros. También surgió la necesidad de acompañar académicamente a los/as estudiantes en sus trayectorias educativas. Cabe mencionar, por ejemplo, las tutorías de pares, las clases de apoyo y los grupos de estudio.

Entre las reformas que se implementaron en la década del noventa, destaca particularmente la Ley Federal de Educación (LES) de 1993, que permitió que las casas de altos estudios pudieran optar por establecer cupos, como así también cobrar aranceles en las carreras de grado y posgrado. Sin embargo, tal como explica García de Fanelli (2011), la oposición por parte de la comunidad académica y de la sociedad en su conjunto, bloqueó ese camino en la formación de grado, al menos

en términos generales. De todos modos, sí se establecieron cursos de ingreso que, en algunos casos, actuaron como filtros para el acceso directo en las Universidades Nacionales (UUNN en adelante). No es nuestra intención detenernos en esta cuestión, pero sí creemos importante mencionar al menos algunas de las características que tenían para luego avanzar con los cambios que surgieron en todas las UUNN a partir de la década de los dos mil, y más específicamente a partir del 2015 con la sanción de la llamada “ley Puiggrós”.⁵

Las UUNN que se crearon en el conurbano bonaerense en la segunda ola de expansión institucional en la década de los noventa tuvieron como objetivo expandir el proceso de democratización en el acceso a la educación superior. De este modo, a decir de Cambours de Donini y Gorostiaga (2016), la apertura y puesta en funcionamiento de esas casas de estudio amalgamó el concepto de “inclusión” con el de “territorialidad” y el de “oferta de oportunidad”, a partir del cual las funciones de docencia, investigación y extensión se llevaron a cabo de manera situada. Esto es, se ofrecieron carreras no tradicionales y la agenda de investigación se elaboró atendiendo a las problemáticas locales. De acuerdo con los autores, asimismo, todas estas cuestiones incidieron en el perfil de los/as ingresantes (p. 20). El aumento de la matrícula que generó la apertura de nuevas universidades puso de manifiesto el problema del abandono de los/as ingresantes. La respuesta por parte de algunas de esas instituciones fue la incorporación de cursos de ingreso universitario, poniendo en tensión la necesidad de nivelar conocimientos y aptitudes de ingresantes, con procesos selectivos (Chiroleu, 2013; Marquina, 2011; Cambours de Donini & Gorostiaga, 2016). En este sentido, pese a tratarse de cursos formativos y con un acceso irrestricto, algunos/as autores sostienen que en realidad operan mecanismos de selección implícitos, imposibilitando el real acceso de todo el grupo de aspirantes a la universidad (Sigal, 1993; Ezcurra, 2005).

En el año 2015, en un intento por eliminar cualquier barrera de ingreso al sistema universitario, se llevó a cabo una reforma de la LES. La misma, conocida como “Ley Puiggrós” retomó los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior y estableció la responsabilidad del Estado a garantizar el derecho a la Educación Superior. Específicamente en lo que refiere al ingreso universitario, se eliminó el artículo 50 que posibilitaba que las universidades consideradas “grandes” establecieran un régimen de acceso, a la vez que estableció que toda persona que haya culminado los estudios secundarios pudiera ingresar a la universidad de manera “libre e irrestricta”. Asimismo, en el marco de la reforma de la LES, se estableció que las universidades debían implementar mecanismos que aseguren la igualdad de oportunidades para los/as estudiantes (García, 2022). En este marco, las casas de estudio debieron revisar el formato de los cursos de ingreso y cambiaron los objetivos: ya no serían únicamente de formación y/o nivelación de conocimientos adquiridos previamente,

sino que se convertirían en cursos propedéuticos, con un claro objetivo diagnóstico para acompañar las trayectorias estudiantiles (Mendonça, 2021).

En definitiva, lo que destaca como política institucional en este nuevo escenario, es la necesidad manifiesta de establecer políticas remediales para acompañar a los/as estudiantes. Esta tendencia comenzó a expresarse a partir del 2005 cuando surgieron Proyectos de Mejoramiento de la Secretaría de Políticas Universitarias dirigidas a carreras de grado (PROME I y II, por ejemplo), programas de tutorías para los/as ingresantes y una formación pedagógica específica para el cuerpo docente del primer año (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2016). En el marco de la tercera ola de expansión, creemos que este último punto merece un estudio particular, ya que entendemos que la formación pedagógica comenzó siendo uno de los factores clave que había que revisar y reforzar: los/as docentes debieron incorporar otras cualidades y capacidades para poder dar respuesta a las nuevas demandas de los/as ingresantes universitarios/as. Si bien sostenemos que esto es una característica de todo el sistema universitario nacional, nos centraremos en la tercera ola de expansión universitaria y más específicamente en aquellas instituciones que se crearon en el conurbano bonaerense.

¿Nuevo perfil docente?

En la década del setenta, durante el proceso de expansión universitaria que se llevó a cabo a lo largo y ancho del territorio nacional, el objetivo estaba puesto en la creación de *research universities*, esto es, universidades que no sólo formarían profesionales, sino que además realizarían investigación. Consecuentemente, se buscaron docentes con un sólido recorrido académico en esas dos áreas. Así, hubo docentes que trabajaban en las casas de estudio tradicionales y que fueron convocados/as para participar en el proceso de puesta en marcha de las nuevas instituciones y otros/as que habían viajado al exterior a realizar sus estudios de posgrado (Entrevista personal realizada a Alberto Taquini (h), 2012). En los años noventa, por su parte, la creación de nuevas universidades también tuvo como objetivo establecer un perfil académico e institucional distinto a las universidades tradicionales y se optó por contratar a docentes provenientes de esas casas de estudio. En el caso puntual del conurbano bonaerense, el cuerpo docente provino, principalmente, de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata (García de Fanelli, 1997; Quintero, 2013; Mattioni, 2017; Rovelli, 2012; 2013). A diferencia de lo ocurrido veinte años atrás, aquí fue posible observar la contratación de un cuerpo docente con estudios de posgrado y una sólida formación profesional, pero con una situación precaria y/o inestable en el ámbito laboral de origen. Muchos/as de los/as docentes optaron por migrar hacia las nuevas universidades en busca de estabilidad con dedicaciones a tiempo completo, oficinas, equipos de trabajo y fondos para

investigar, situación difícil de alcanzar en las casas de estudio masivas en el marco del gobierno de turno.

Esta tendencia no se mantuvo, al menos plenamente, con la última generación de universidades nacionales en el conurbano bonaerense. Desde sus inicios las llamadas “Universidades del bicentenario” pensaron, organizaron y estructuraron el funcionamiento institucional atendiendo a las necesidades y demandas que surgían de la población estudiantil. Y, consecuentemente, el cuerpo docente debió tener características que acompañaran esa nueva propuesta académica. En este sentido, se le dio particular importancia al ingreso y al perfil docente a cargo de esos primeros años de la vida universitaria. En palabras de la Directora del Instituto de Estudios Iniciales (IEI) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ),

(...) a diferencia de lo que veíamos en otras universidades de cursos cortos, también suponíamos un estudiantado que iba a necesitar un acompañamiento para el ingreso a la vida universitaria. Ahí también había una definición muy fuerte de pensar la idea de los inicios como un ciclo, no como un trámite que se ingresaba, bueno, ya estás en la universidad, sino dar tiempo como un proceso (...) incorporación (...). (Instituto de Estudios Iniciales – UNAJ, 2024)

Una lectura similar la encontramos en la Universidad Nacional de José C. Paz.

(...) nosotros decimos que el ingreso es un proceso de transición que abarca desde el primer día de sexto año [de la escuela secundaria] hasta el último día del primer año de la carrera, eso es el ingreso. Por lo tanto, hay que expandir la idea de inicio y las acciones bajo esos ideales [durante] dos años. (Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante-UNPAZ, 2017)

En este marco, el perfil del docente universitario que se busca tiene características particulares. Tal como explica la directora del IEI de la UNAJ,

(...) nosotros pusimos mucha mirada sobre los inicios y confirmamos que es importante fortalecer los inicios y ahí también había una cosa en relación al cuerpo docente (...) Y esa mirada sobre los docentes implicaba (...) darle una entidad, una entidad que sea específica de los inicios. (Instituto de Estudios Iniciales – UNAJ, 2024)

Dicha “entidad” se tradujo en la búsqueda y consolidación de un cuerpo docente particular para ese primer período en la universidad:

yo no soy un docente del instituto de sociales, yo soy docente de los inicios, acá tiene que haber una mirada particular, incluso en cómo se plantea el concurso (...) Y ahí entonces estaba poner de relevancia lo que significaba los inicios para la universidad, pero también como la marca que queríamos darle a los docentes que iban a trabajar en ese instituto. No vienen a enseñar matemáticas porque enseñan matemáticas, vienen a enseñar matemáticas en los inicios. (Instituto de Estudios Iniciales – UNAJ, 2024)

Este énfasis puesto en la singularidad que tiene el enseñar en los inicios de la formación académica se vincula con la necesidad de articular la Universidad con la Escuela Secundaria. Esto también marca una de las características específicas del cuerpo docente en el ingreso. En este sentido, tanto en la UNPAZ como en la UNAJ, priorizan docentes que tengan trayectoria en la escuela secundaria:

Nosotros tenemos la ventaja de que en nuestro propio ingreso tenemos inspectores dando clases, alentamos que haya profes del sistema dentro de la universidad. Eso garantiza que vos tengas mayor inserción territorial, que los pibes entiendan más la universidad (Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante-UNPAZ, 2017).

No podíamos llevar a cualquier docente a dar clases (...) tenía que estar gente muy formada, que tenga todas las credenciales pero que básicamente le guste dar clases (...) acá no hay estrellas (...) no hay clase teórica, acá nos gusta dar clases. Lo que más nos gusta es que los estudiantes nos digan “esto no lo sé”. [Queremos] que el “no lo sé” del estudiante justifique la existencia de la universidad (...) en los primeros años valoraba mucho la experiencia docente en secundario porque, bueno, no solo por el territorio sino también por poder entender de dónde vienen estos chicos (...) ese es nuestro trabajo en definitiva diría, no acepto a ninguno que se horrorice de lo que lee, lo que escriben o lo que escucha o sea, no, no importa lo que escuches ese es tu trabajo (...) siempre hemos priorizado la experiencia docente en secundario, la experiencia docente en el CBC, la experiencia docente en los [institutos] terciarios, eso como criterio. (Instituto de Estudios Iniciales – UNAJ, 2024)

Universidades más recientes, como es el caso de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), han ido incorporando a sus egresados en el Curso de Preparación Universitaria. En particular, aquellos/as egresados/as del Ciclo de Complementación Curricular (CCC) de la Licenciatura en Educación. Así, esta iniciativa también refuerza la tendencia que prioriza a docentes de la escuela secundaria, ya que quienes acceden al CCC son, en su mayoría, docentes egresados de institutos de formación terciaria que trabajan, a su vez, en el territorio. Sostenemos que esto se vincula de manera directa con el nuevo perfil del estudiante universitario y sus nuevas demandas, a las cuales las instituciones de educación superior respondieron de maneras diversas, entre ellas, por medio de un perfil docente distinto al tradicional.

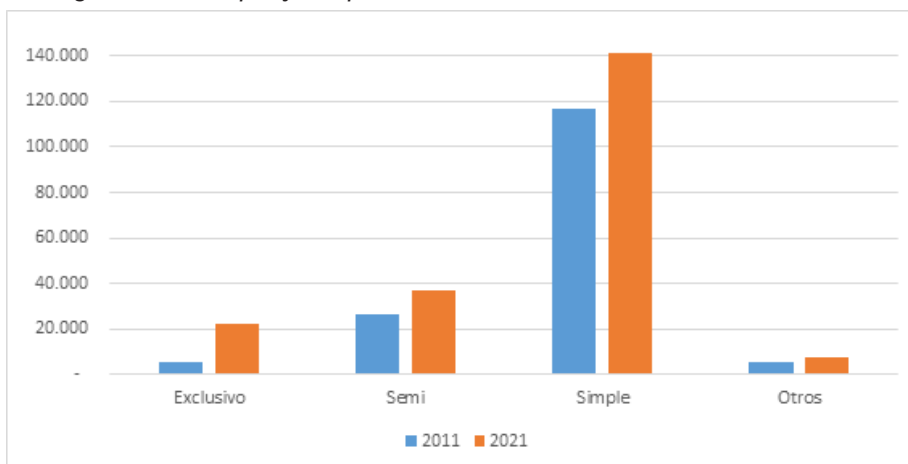
Más aún, la trayectoria laboral en la escuela secundaria, supone ciertas tareas nuevas de acompañamiento a los/as ingresantes, entre los cuales destacan el seguimiento de la asistencia y consultas e intercambios diarios (sea por medio del campus virtual, *WhatsApp* o *e-mail*).

Hasta acá, pudimos identificar una primera cuestión: en el contexto de expansión institucional y de ampliación de la matrícula universitaria, y frente a un perfil de estudiante que trae nuevas demandas a este nivel educativo, las instituciones respondieron con acciones directas para fortalecer el ingreso. En este sentido, la variable temporal fue clave para poder pensar acciones en un marco más amplio, entendiendo que el ingreso universitario comienza en la escuela secundaria y no culmina hasta tanto ese estudiante no se convierta en un alumno regular. Para ello, sin embargo, fue necesario pensar en docentes que acompañaran las trayectorias y, a tal fin, revisar el perfil y la trayectoria de los mismos. La experiencia en la escuela secundaria, así como también el conocimiento del territorio, fueron dos características que emergieron en las entrevistas realizadas.

La pregunta que surge después de analizar esta primera cuestión refiere a la forma que toman estas tareas docentes de enseñanza y acompañamiento del estudiante de los inicios. Si bien no tenemos intención de generalizar, sí nos parece importante señalar que las comisiones de los inicios suelen ser multitudinarias, con un promedio de 70 estudiantes por curso. En conversaciones informales que hemos llevado a cabo, pudimos constatar que, en la mayoría de los casos, un/a solo/a docente está a cargo. A priori, esto significa una carga laboral enorme en las tareas docentes a cargo de los inicios. La forma de evitar esta sobrecarga laboral sería por medio de contrataciones docentes con mayor dedicación horaria. Más aún si partimos de entender que los docentes de los primeros años son considerados estratégicos y fundamentales para poder sostener el ingreso universitario. Sin embargo, al analizar las estadísticas universitarias, nos encontramos con un aumento sostenido del total de docentes, en donde los cargos de dedicaciones simples representan la mayoría en relación a las dedicaciones semi y exclusivas.⁶

Tabla 1

Total cargos docentes por jerarquía, 2011-2021



Nota. Elaboración propia en base a los datos de los Anuarios de la SPU.

Si consideramos específicamente la composición por grupo de universidades, podemos observar mejor su distribución.

Tabla 2

Dedicaciones docentes 2011

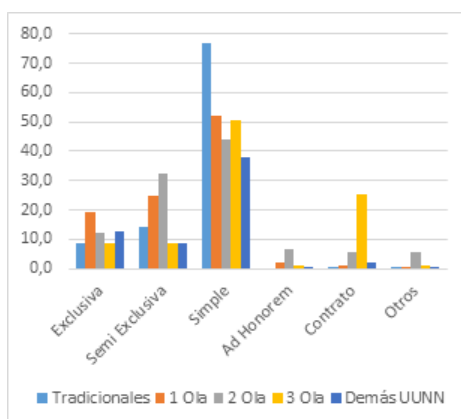
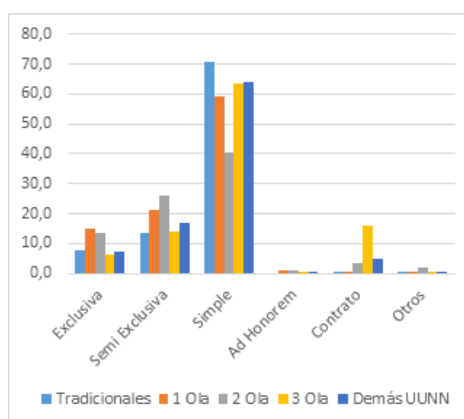


Tabla 3

Dedicaciones docentes 2020



Nota. Elaboración propia en base a los Anuarios de la SPU.

En primer lugar, tal como es posible observar en las tablas 2 y 3, existe una clara diferencia en relación a los/as docentes contratados/as. En particular, destaca la cantidad de estos cargos en las casas de estudio de reciente creación. Cabe mencionar, de todos modos, que en el año 2011 estaban consolidadas las UUNN creadas hasta la segunda ola de expansión institucional incluida. Las de la tercera ola, en cambio, eran pocas y hacía sólo un par de años que se encontraban en funcionamiento. Esto puede explicar, en parte, el alto porcentaje de contratados/as.

Asimismo, si observamos el número total de docentes con dedicaciones exclusivas, destacan aquellas universidades creadas en la primera ola de expansión. Tal como mencionamos, estas casas de estudio fueron concebidas como *research universities*, lo que fomentó la contratación de docentes investigadores. El grupo de universidades tradicionales, por su parte, destaca en relación a la cantidad de cargos de dedicación simple, esto es, sólo 10hs semanales. Esto ha sido una tendencia histórica en dichas casas de estudio, ya que desde sus orígenes se conformaron como universidades profesionales situación que se expresó en la conformación del perfil docente, muchos de los cuales mantenían la tarea docente como una actividad secundaria. Si bien a lo largo de los años se intentó fortalecer las dedicaciones docentes *Full time*, las dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983) y las políticas implementadas en los años noventa limitaron el avance en ese sentido.

En el año 2021, las universidades nacionales creadas en la tercera ola de expansión alcanzaban un total de 12. El mayor número de docentes contratados/as sigue estando en este grupo. Por otra parte, si miramos los cargos de dedicación exclusiva y semi exclusiva en el mismo grupo de universidades, pese al mayor número de instituciones educativas, el total de cargos de dedicación *Full time* disminuyó más de 5 puntos en relación al año 2011. Las dedicaciones parciales y simples, en cambio, casi se duplicaron en esos 10 años. Esto está directamente vinculado, a nuestro entender, al aumento sostenido de la matrícula universitaria en la última década. Esta tendencia comenzó con el regreso al régimen democrático y volvió a expresarse con fuerza en las últimas décadas. Las dedicaciones simples, por lo general, no incluyen actividades de investigación y gestión universitaria. Por el contrario, suelen estar abocados principalmente a las tareas docentes. En cambio, las dedicaciones semi exclusivas y exclusivas, suelen tener una parte de la carga horaria dedicada a tareas de investigación y gestión. En este sentido, el incremento en las tareas docentes para poder acompañar a los/as ingresantes se lleva a cabo a través de contratos o cargos interinos con dedicaciones simples. Queda pendiente analizar si la mayor carga de tareas requeridas para quienes se dedican a este periodo inicial puede cumplirse dentro de las 10 horas semanales de un cargo simple o si acaso los/as docentes realizan tareas que exceden las horas contempladas en sus contratos.

A modo de cierre

En este trabajo nos hemos propuesto caracterizar el cuerpo docente de las universidades nacionales, haciendo especial hincapié en aquellos que forman parte de las casas de estudio de reciente creación en el conurbano bonaerense. Allí, tal como hemos expresado, el foco de los análisis estuvo puesto en los/as estudiantes. En este sentido, muchos trabajos de investigación han caracterizado al cuerpo estudiantil de estas instituciones. De allí surgió nuestro interés por conocer la composición del cuerpo docente y esbozar, a su vez, las continuidades y rupturas en la última década.

En primer lugar, pudimos dar cuenta de la búsqueda por parte de las instituciones universitarias de un perfil docente con una trayectoria en la escuela secundaria, en particular para poder atender las demandas de los/as estudiantes ingresantes. En este sentido, en los primeros años de la universidad, se pondera más la enseñanza que la investigación a diferencia de lo que ocurría en otros momentos históricos. Asimismo, hemos avanzado en el reconocimiento de tareas que engloba la enseñanza, como así también la flexibilidad para adaptar ciertas tareas vinculadas con el acompañamiento a las trayectorias educativas de la escuela secundaria, al primer tramo del ciclo universitario.

Por otra parte, pudimos observar que existe una tendencia persistente en las últimas décadas a que la expansión de la matrícula universitaria sea atendida con un crecimiento de la planta docente sobre bases precarias (rentas simples y contratos). En este sentido, hemos intentado demostrar la importancia y particularidad que tienen estos cargos docentes en las nuevas universidades nacionales del conurbano bonaerense en relación a los/as estudiantes que ingresan. En efecto, estas casas de estudio se crearon en una provincia que aloja a la mitad de la población argentina y que presenta enormes desigualdades económicas (Beccaria, n.d). Esta expansión, junto con otras políticas educativas como la implementación de la Ley de Educación Nacional que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria, permitió que muchos/as jóvenes antes excluidos del sector universitario, pudieran acceder a este nivel educativo. Asimismo, con la “Ley Puiggrós” y la adopción de la idea del Estado como garante del derecho a la educación superior universitaria, todas las casas de estudio debieron revisar las características y los objetivos de los cursos de ingreso para garantizar el acceso irrestricto. Esto generó, en el corto plazo, nuevas demandas que las instituciones debieron resolver. Particularmente, en lo que refiere al ingreso, las casas de estudio ofrecen una formación que, al no ser restrictiva, resultó en una instancia de diagnóstico a los fines de acompañar a los/as estudiantes en las primeras materias de su formación académica. Para ello, fue necesario contratar docentes que se abocaran específicamente a este período inicial. Esto puede explicar, en parte, el aumento significativo de los contratos en las universidades de la tercera ola de expansión.

Queda para futuros trabajos analizar más en detalle las tareas que realizan estos docentes de los inicios. A modo de hipótesis, creemos que el perfil docente que se busca para dar respuesta a las demandas de los/as estudiantes, debe realizar una mayor cantidad de tareas que sus pares en años más avanzados de la carrera. En este sentido, el seguimiento, la comunicación, la vinculación y el acompañamiento de un gran número de estudiantes que los/as docentes de los inicios deben brindar, exige una mayor carga horaria que excede el dictado de clases frente a curso. Ello, sumado al tipo y dedicación de cargo, que en su mayoría son contrataciones de cargos simples, da cuenta de una precarización laboral cada vez mayor en el sector.

Notas

¹ Licenciada y Profesora de Sociología egresada de la Universidad de Buenos Aires. Realizó sus estudios de Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales en el Instituto de Desarrollo Económico y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Actualmente es docente universitaria e investigadora asistente del CONICET. Se especializa en las transformaciones del sistema universitario en la Argentina desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Ha publicado numerosos artículos académicos en revistas nacionales e internacionales y varios capítulos de libro. <https://orcid.org/0000-0001-8125-6371> E-mail: mmendonca@untref.edu.ar

² La primera universidad en la Argentina data del siglo XVII, pero es posible ubicar 3 momentos de expansión institucional que terminaron por conformar el mapa universitario actual (los años setenta, los noventa y los 2000).

³ De acuerdo a las estadísticas universitarias del período 2022-2023, en el año 2022 había un total de 2.720.531 estudiantes, de los cuales el 79.9% pertenece al sector de gestión pública y sólo un 20.1% al sector de gestión privada. La cantidad de instituciones de gestión pública, por su parte, se reparten de la siguiente manera: 57 universidades nacionales, 6 universidades provinciales, y 5 institutos universitarios (4 de gestión estatal y 1 de gestión provincial). En lo que refiere a los/as docentes, en las universidades nacionales había un total de 144.736 en el año 2022 (sin contar los/as docentes de los colegios preuniversitarios).

⁴ El ciclo se cerró en diciembre de 2015, con la creación de la Universidad Nacional de Hurlingham.

⁵ Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior N° 27204/2015. En este trabajo nuestro foco está puesto en las UUNN que se crearon a partir del 2009 en el conurbano bonaerense. Sin embargo, entendemos que las políticas universitarias, tanto a nivel estatal como institucional, se crean y se implementan en el marco de un proceso de transformaciones que se van conformando e instituyendo a lo largo de los años. En este sentido, las políticas implementadas durante el período en cuestión son analizadas como parte de una tendencia histórica que asume formas distintas en cada uno de las gestiones gubernamentales e institucionales. En este sentido, la llamada “Ley Puiggrós” se presenta como el resultado de un proceso que se viene desarrollando desde hace más de una década.

⁶ Para poder abordar los cambios que ha experimentado el cuerpo docente en la última

década, hemos optado por trabajar con las estadísticas de la secretaría de políticas universitarias. Si bien en un principio se habían establecido varias categorías, finalmente optamos por trabajar con la distribución por jerarquía y por dedicación docente, ya que consideramos que allí se observa un cambio significativo. Para ello, a su vez, hemos establecido 5 grupos de universidades: las tradicionales, en las que se encuentran las Universidad de Buenos Aires (UBA), La Plata (UNLP), Córdoba (UNC), Tucumán (UNT) y Tecnológica (UTN); las de la primera ola de expansión: Río Cuarto (UNRC), Comahue (UNCo), San Luis (UNLS), San Juan (UNSJ), Lomas de Zamora (UNLZ), Luján (UNLu), Catamarca (UNCa), Santiago del Estero (UNSE), La Pampa (UNLaPam), Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Mar del Plata (UNMDP), Tandil (UNICEN), Salta (UNSa), Mendoza (UNCuyo), Entre Ríos (UNER), Jujuy (UNJU) y Misiones (UNM); la segunda ola de expansión: General Sarmiento (UNGS), La Matanza (UNLAM), Quilmes (UNQ), Patagonia (UNPA), Tres de Febrero (UNTREF), Villa María (UNVM), Lanus (UNLA), San Martín (UNSAM), La Rioja (UNLAR); la tercera ola de expansión: Tierra del Fuego (UNTF), Río negro (UNRN), Jauretche (UNAJ), Chaco Austral (UNCAUS), José C. Paz (UNPAZ), Villa Mercedes (UNVIME), Avellaneda (UNDAV), Moreno (UNMO), Oeste (UNO), UNAU, de la Defensa (UNDEF), Hurlingham (UNAHUR), Guillermo Brown (UNGB), San Antonio de Areco (UNSADA), Pedagógica (UNIFE), Rafaela (UNRAF), Scalabrini Ortiz (UNSO); y otras, conformadas por las UUNN que surgieron entre los años '20 y los '80, de manera aislada.

Referencias bibliográficas

- Beccaria, A. (n.d). *Observatorio del Conurbano*. Obtenido de <http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?p=7102>
- Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: niversidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.
- Cambours de Donini, A. M., & Gorostiaga, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. (*Syn Thesis*, 7(1), 41-52.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿Democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2).
- Claverie, J. (2015). Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina: El problema de la movilidad. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 25(4).
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 118-133.
- García de Fanelli. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Buenos Aires: s/d.

García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las UUNN*. Buenos Aires: CEDES.

García de Fanelli, A. (2011). La educación superior en Argentina 2009-2011. En J. Brunner, & F. H. R., *La educación superior en Iberoamérica 2011* (pág. 52). Santiago de Chile: CINA-UNIVERSIA.

García de Fanelli, A. M., & Balán, J. (1994). *Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos*. Buenos Aires: CEDES.

García, P. (2022). Dispositivos reguladores de ingreso en las Universidades del Conurbano Bonaerense. *4° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, (pág. 11). La Plata.

Llomovate, S., & Wischnevsky, J. (1998). Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90 algunos resultados de investigación. *Praxis Educativa*, 16-26.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En G. Nora, *Admisión a la universidad y selectividad social* (págs. 63-86). Los Polvorines: UNGS.

Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. En *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes* (págs. 126-147).

Marquina, M., Mendonça, M., & Reznik, N. (2024). Working Conditions in Argentina's Academia: Different career paths and fragmentation of the profession. *Higher Education Forum*.

Marquina, M., Yuni, J., & Ferreira, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-23.

Marquis, C. (2003). Universities and professors in Argentina: Changes and challenges. En P. Altbach, *The Decline of the Guru* (págs. 51-73). New York: Palgrave.

Mattioni, M. (2017). Nuevas universidades del conurbano bonaerense" Tensiones y encuentros en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad. *Debate Público*, 7(13/14).

Mendonça, M. (Octubre/Diciembre de 2015). La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973). *Perfiles Educativos*, XXXVII(150).

Mendonça, M. (2018). Creación, nacionalización y escisión: ¿reestructuración? Una aproximación al proceso de transformación del sistema universitario argentino (1971-1973). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

Mendonça, M. (2018b). La primera ola de expansión universitaria en la Argentina: consecuencias en el mediano plazo. *Anuario Historia de la Educación*.

Mendonça, M. (2021). Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016). *Espacios en Blanco*, 2(31), 281-293.

Miguez, E. (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Expansión del sistema universitario en la Argentina. Nuevas demandas estudiantiles. ¿Nuevo docente universitario? El caso de las universidades nacionales del conurbano bonaerense (2010-2020)

Quintero, M. (2013). Las nuevas universidades del conurbano: ¿Un nuevo perfil docente? *Cuadernos de Educación*(11).

Rikap, C. (2012). La vinculación de la universidad con el sector productivo. Transferencia tecnológica: technological transference. *Ecos de Economía*, 127-149.

Rovelli, L. I. (2012). Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Pilquen*(15).

Rovelli, L. I. (2013). Itinerarios Contemporáneos de movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. *Pensamiento Universitario*, 15, 59-76.

Sigal, V. (1993). El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿ una falacia? *Desarrollo Económico*, 265-280.

Trow, M. (1973). *Problemas in the transition from elite to mass higher education* . Berkley: Institute of International Studies, University of California.

Walker, V. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis educativa*, 25(3), 85-102.