



Los procesos de democratización de la universidad argentina y sus derivaciones institucionales
Soledad Vercellino
Trayectorias Universitarias, 9 (17), e131, 2023
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e131>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Los procesos de democratización de la universidad argentina y sus derivaciones institucionales

The democratization processes of the Argentine university and its institutional derivations

Soledad Vercellino

<https://orcid.org/0000-0002-1087-5455>

svercellino@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro, Universidad
Nacional del Comahue, Argentina

RESUMEN

El presente artículo analiza algunas derivaciones que producen los procesos de democratización de la universidad hacia/en la propia universidad. A partir de nuestras investigaciones, pero también de los procesos reflexivos que surgen del trabajo en instancias de gestión institucional, identificaremos dos grandes acontecimientos democratizadores: aquellos producidos a partir de la universalización de la cobertura de la Educación Superior a partir de la vuelta a la democracia y, más recientes, los que acontecieron a partir del incremento de nuevos inscriptos y egresados en el marco de la Pandemia por COVID 19.

Conjeturaremos que estos procesos de democratización han puesto a la universidad en procesos críticos de transición y de interpelación, de los que daremos cuenta a partir del análisis de la literatura en la materia, la explotación de estadísticas educativas y el análisis de normativas.

ABSTRACT

This article analyzes some derivations that produce the processes of democratization of the university towards/in the university itself. Based on our research, but also on the reflective processes that arise from work in institutional management instances, we will identify two great democratizing events: those produced from the universalization of Higher Education coverage following the return to democracy and, more recently, those that occurred due to the increase in new enrollments and graduates within the framework of the COVID 19 Pandemic.

We will conjecture that these democratization processes have put the university in critical processes of transition and interpellation, which we will account for based on the analysis of the literature on the subject, the exploitation of Educational Statistics And The Analysis Of Regulations.

PALABRAS CLAVE

dispositivo universidad,
inicios de los estudios
universitarios,
ingresantes,
aprendizaje

KEY WORDS

university dispositive,
start of university studies,
freshmen,
learning

Desde marzo del 2020 no dejo de pensar y recuperar una cita de Sigmund Freud que aparece en *Inhibición, síntoma y angustia*. Allí escribió: “cuando el caminante canta en la oscuridad, desmiente su estado de angustia, más no por ello ve más claro” (Freud, 1926, p. 71). En ese texto icónico, el vienes exploró cómo, ante la angustia, el pensamiento (y otras funciones yoicas) puede detenerse, frenarse, para evitar vérselas con eso que la causa. O puede encontrar en la angustia, articulado en ella, un motor para hacer otra cosa.

Producir conocimiento, generar reflexiones, aun cuando sepamos que esa actividad intelectual algo tiene del engaño del canto del caminante, nos permite seguir caminando y soportar el desamparo que genera la oscuridad circundante.

El dossier *Prácticas democratizadoras en la Universidad. Experiencias en contextos de transformación* crea condiciones para la producción de conocimiento en ese sentido. Lo que el lector encuentra, cuando nos vemos compedidos a conceptualizar lo *con-temporáneo*, se parece más al tarareo del caminante, que a la contundencia del hallazgo. Aceptamos el convite porque consideramos que en tiempos aciagos como los que atravesamos, reflexionar, producir conjeturas, resulta nuestra responsabilidad y porque, además, no podemos dejar de hacerlo.

En ese marco, el presente artículo analiza algunas derivaciones que producen los procesos de democratización de la universidad hacia/en la propia universidad. A partir de nuestras investigaciones¹, pero también de los procesos reflexivos que surgen del trabajo en instancias de gestión institucional², identificaremos dos grandes

1 La autora de este artículo dirige el Proyecto de Investigación UNRN 40-C-796 “Ingresos e ingresantes: hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios” y el Proyecto de Investigación UNCOma “La relación con los saberes desde/en la Enfermería. Estudio exploratorio situado en la carrera de Enfermería del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue”.

2 La autora ha sido desde 01/10/2019 al 01/09/2021 Directora de la Escuela de Docencia de Humanidades y Estudios Sociales de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro y desde el 01/06/2022 se desempeña como Secretaria Académica del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

acontecimientos democratizadores: aquellos producidos a partir de la universalización de la cobertura de la Educación Superior a partir de la vuelta a la democracia y, más recientes, los que acontecieron a partir del incremento de nuevos inscriptos y egresados en el marco de la Pandemia por COVID 19.

A partir de nuestras investigaciones , pero también de los procesos reflexivos que surgen del trabajo en instancias de gestión institucional , identificaremos dos grandes acontecimientos democratizadores: aquellos producidos a partir de la universalización de la cobertura de la Educación Superior a partir de la vuelta a la democracia y, más recientes, los que acontecieron a partir del incremento de nuevos inscriptos y egresados en el marco de la Pandemia por COVID 19.

Conjeturaremos que estos procesos de democratización han puesto a la universidad en procesos críticos de transición y de interpelación, de los que daremos cuenta a partir del análisis de la literatura en la materia, la explotación de estadísticas educativas y el análisis de normativas.

UNIVERSIDAD EN TRANSICIÓN: DE INSTITUCIÓN DE PRIVILEGIOS A INSTITUCIÓN GARANTE DE DERECHOS

Como ya hemos sostenido en otros lugares (Vercellino, 2021a) en el campo de la Educación Superior (ES) Argentina asistimos a un cambio en el encuadre cultural (Canguilhem, 2009). Tal cambio tiene como contextos de producción y forma de expresión la generación, avanzada la primera década del siglo XXI, de una serie de textos prescriptos, es decir, textos escritos para volverse prácticas, que comienzan a instalar una nueva manera de concebir a la educación superior (Rinesi, 2020). Por ejemplo, la Declaración Final de la Conferencia Regional de ES organizada por el IESALC de la UNESCO (2009) y reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 establece por primera vez en nuestra historia que la ES es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

Coincido con Rinesi (2020) quien afirma que con esa definición:

se establece un cambio decisivo en los modos de representación y de auto-representación de las instituciones de educación superior (en particular las universidades), que siempre se pensaron a sí mismas, y que siempre fueron pensadas, como lo que siempre fueron: eficaces máquinas de fabricar élites, y

a las que ahora se les reclama repensarse como instituciones encargadas de garantizar lo que por primera vez puede pensarse como un derecho que es o que tiene que ser de todo el mundo. (Rinesi, 2020, p. 25)

Este nuevo encargo se realiza como corolario de otra transformación iniciada en nuestro país hace 40 años: la universalización en el acceso a la ES. Siguiendo la clasificación de los sistemas nacionales según su grado de cobertura que propone Trow (1973) o la adaptación a la misma que propone Rama Vitale (2009), Argentina ya se ubica en la etapa de universalización, con tasas brutas de educación superior por encima del 50%. Según la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2022), la Tasa de escolarización de la población de 18 a 24 años alcanzó en el 2021 el 67,3% para la Educación Superior y el 48,03% para la educación universitaria (SPU, 2022).

Siguiendo a la UNESCO IESALC (Ezcurra, 2018) y considerando el intervalo comprendido entre los años 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación para los sectores de ingresos bajos creció en nuestro país un 133% mientras que los sectores de ingresos medio lo hicieron en un 65%. Esto significa un achicamiento de las desigualdades entre sectores medios y bajos. Aún cuando los sectores de ingreso medio y alto siguen representando más del 80% de la matrícula. Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que claramente tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 2018), los llamados “nuevos estudiantes”.

Variadas son las razones que configuran este escenario, entre las que cabe citarse: la remoción, ya con la vuelta a la democracia, de diferentes barreras para el acceso, tales como la eliminación de aranceles y el acceso directo a la mayoría de las carreras, así como también el desarrollo de políticas vinculadas a la expansión y diversificación institucional del sistema de ES y, por supuesto, las políticas vinculadas a la obligatoriedad de la educación secundaria.

Estos procesos de ampliación de las oportunidades de acceso a la universidad argentina han incrementado no solo la cantidad sino también la heterogeneidad social, cultural, racial, de género, de los estudiantes universitarios. Esa heterogeneidad se expresa en múltiples formas de aprender, en multiplicidad de modalidades de relación con los saberes (Vercellino, 2020). No obstante ello o por ello mismo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundaría necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan. Es decir, la masificación en el acceso que supondría mayores niveles de democratización encuentra un tope en las características que adquieren las trayectorias educativas en el nivel,

signadas por fuertes procesos de discontinuidad.

Estudios realizados a escala regional muestran que: casi un 30% del estudiantado ha discontinuado su actividad académica luego del primer año y el 50% a los tres años (Fernández, Kunrath, y Trevignani, 2022). Las estadísticas oficiales sostienen que “de las/os nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado en 2020, el 62,4% continúan sus estudios en 2021” (SPU, 2022, p. 11).

Estos indicadores han instalado el problema de los inicios universitarios, el llamado “ingreso”, en la agenda política y académica de la última década y, más recientemente, se ha comenzado a interpelar la duración real de las carreras, pues sólo 27,7% de las/os egresadas/os de grado lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera, que es la duración establecida en los planes de estudio (SPU, 2022).

Nuestras investigaciones de los últimos años, como lo han sido los Proyectos de Investigación UNRN 40-C-581 y 40-C-796 en los que se ha analizado la problemática del primer año en carreras de ciencias aplicadas y ciencias humanas de la Universidad Nacional de Río Negro, pero también mi participación en instancias de gestión universitaria, me permiten advertir que, si bien en los últimos veinte años se implementan políticas institucionales y ministeriales tendientes a atender este problema de la discontinuidad en los estudios universitarios, en particular focalizadas en el primer año, prevalecen estrategias “orientadas más al alumno que a los docentes, más a lo extracurricular que a la enseñanza y aprendizaje en el aula, más a lo que debe ‘agregarse’ por fuera de la oferta curricular que a la experiencia pedagógica cotidiana” (de Donini, 2019, p. 77).

, si bien en los últimos veinte años se implementan políticas institucionales y ministeriales tendientes a atender este problema de la discontinuidad en los estudios universitarios, en particular focalizadas en el primer año, prevalecen estrategias “orientadas más al alumno que a los docentes, más a lo extracurricular que a la enseñanza y aprendizaje en el aula, más a lo que debe ‘agregarse’ por fuera de la oferta curricular que a la experiencia pedagógica cotidiana” (de Donini, 2019, p. 77).

Se trata de “intervenciones periféricas” (Ezcurra, 2018), co-curriculares (Kift, 2015), que parten de una construcción de problema que pone el foco en las características o condiciones sociales, culturales y económicas de las y los estudiantes como factores de su fracaso, siempre en términos de déficit: el problema parecería ser la falta de conocimientos previos, de cierto capital cultural necesario, de motivación, de referencias familiares, en la apropiación de los códigos

de la educación superior (lingüísticos, institucionales), de hábitos de estudio, de tiempo, de claridad vocacional, de información sobre el funcionamiento de la universidad, etc. (Vercellino, 2021).

Tímidamente aparecen algunos debates pedagógicos que tienen como premisa que la heterogeneidad social condiciona los procesos de aprendizaje. Se ha hecho legítimo sostener que no existe “una única y mejor manera de cursar la universidad”; los nuevos “estudiantes no tradicionales” y también los “tradicionales” tienen procesos y tiempos de aprendizaje singulares (Fernández, Kunrath, Trevignani, 2022, p. 44).

Lo que encontramos, entonces es, como dice Ana C. de Donini (2019), una *universidad en transición*, una universidad embarcada en un proceso de apertura y democratización pero que mantiene algunas formas estructurales y culturales tradicionales y, en ocasiones, selectivas (Vercellino y Pogré, 2023).

UNIVERSIDAD INTERPELADA: LA RECONFIGURACIÓN DEL DISPOSITIVO EDUCATIVO

Desde hace al menos veinte años diferentes intelectuales vienen advirtiendo una serie de crisis que afronta la universidad a nivel global: una crisis de hegemonía en el campo de las agencias formadoras de las elites profesionales, de legitimidad al no poder resolver las exigencias de democratización y reivindicación en la igualdad de oportunidades para las clases populares e institucional, entre otras cuestiones, por la imperancia de productividad y eficiencia en un contexto de desfinanciamiento y creciente mercantilización (Sousa, 2005).

Ahora bien, en este tiempo liminal, crítico que se define como *postpandemia*³, la universidad afronta nuevas interpelaciones. En este escrito focalizaremos en una que ha sido objeto de nuestras investigaciones e intervenciones en el campo de la gestión universitaria y refiere a la reconfiguración de uno de los elementos estructurales del dispositivo universidad como lo son las coordenadas *temporo espaciales*.

Nociones naturalizadas, incuestionables, obvias como la de educación presencial y educación a distancia se han visto reformuladas. Si bien la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior tiene una larga historia, la pandemia supuso un gran experimento de readecuación de las condiciones materiales de la

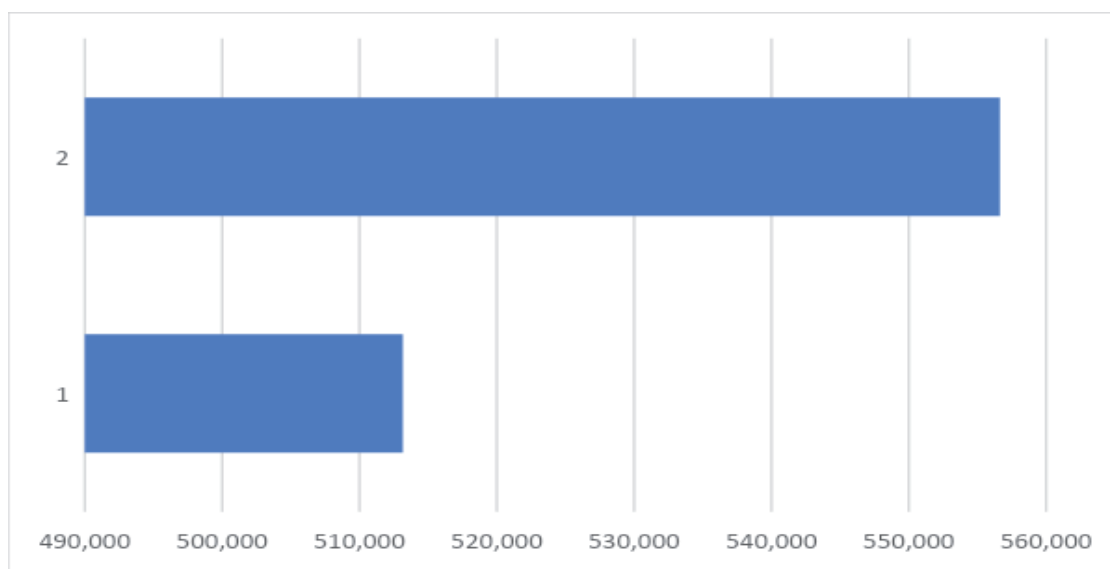
3 Es nuestra decisión teórica y estratégica conceptualizar la *postpandemia*, no como la referencia a una cronología, con un punto de partida y un punto de llegada, que recorta un acontecimiento que los historiadores consideran de importancia para la historia de la humanidad, sino como las derivaciones institucionales, subjetivas y en la producción de sentidos compartidos que se visibilizan y enuncian luego de la experiencia de suspensión de las coordenadas estructurales y estructurantes de la experiencia de enseñanza y aprendizaje en la universidad, aún cuando se registre un origen previo a la misma.

enseñanza y el aprendizaje que conllevó, al menos dos grandes efectos que quiero destacar. Por un lado, la constatación que la diversificación de los soportes de enseñanza y aprendizaje (la llamada virtualización, presencialidad remota en emergencia, etc.) redundaron en un incremento en la matrícula de las universidades nacionales, por lo tanto, un posible indicador de democratización. Por el otro, un cambio material sustantivo y aún no suficientemente analizado y conceptualizado en la pedagogía y las formas de aprendizajes propias de la ES.

En relación al impacto en términos de democratización, se observa una clara ampliación de las oportunidades de acceso y finalización de los estudios universitarios. Así en el año 2021 se registra un incremento interanual de nuevos/as inscriptos del orden del 8,5%, (ver Gráfico N° 1), cuando la tasa de crecimiento acumulativo entre el 2010 al 2019 alcanzó el 43.61% de nuevos inscriptos (Secretaría de Políticas Universitarias- Departamento de Información Universitaria, 2021), lo que equivale a un incremento anual medio del 4,1%. Es decir, en el 2021 se duplicó el número de nuevos estudiantes inscriptos respecto de la media anual de la década previa.

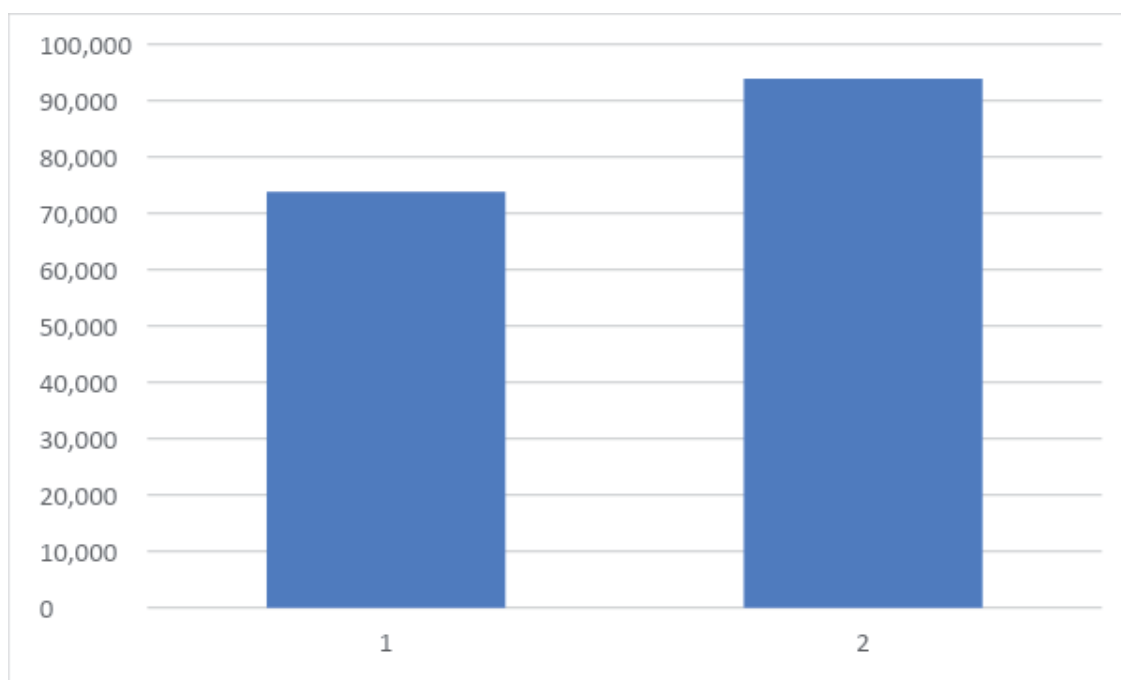
El porcentaje de egresados/as se incrementó de manera aún más significativa pues casi sextuplicó la media anual de la década anterior. En el 2021 egresó un 20,27% más de estudiantes que en el 2020 (ver Gráfico N° 2), siendo la media anual desde el 2010 al 2019 del orden 3,5%, con un acumulado del 36,68 % según el informe de la Secretaría de Políticas Universitarias- Departamento de Información Universitaria (2021).

Gráfico 1: Nuevos/as Inscriptos/as de nivel de pregrado y grado. Universidades de gestión estatal. Años: 2020 - 2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por SPU – Departamento de Información Universitaria. Fecha: 20/01/2022

Gráficos N° 2: Egresados/as de nivel de pregrado y grado. Universidades de gestión estatal. Años: 2020 - 2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por SPU – Departamento de Información Universitaria. Fecha: 20/01/2022

En el caso de las dos universidades en las que me desempeñé como investigadora y en tareas de gestión el comportamiento de estos guarismos fue singular. En la Universidad Nacional del Comahue (UNComa), siguiendo la tendencia nacional, el incremento de nuevos inscriptos alcanzó el 6,20% y el de sus egresados el 29,61%. En el caso de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), mientras decreció la cantidad de nuevos inscriptos en un 10,95% casi se duplicó el número de egresados al registrar un incremento del 90.1% (Tabla N° 1).

Tabla N° 1: Nuevos/as inscriptos/as, estudiantes y egresados/as de nivel de pregrado y grado UNComa y UNRN. Años: 2020 – 2021.

Institución	2020			2021		
	Nuevos Inscriptos	Estudiantes	Egresados	Nuevos Inscriptos	Estudiantes	Egresados
Universidad Nacional de Comahue	9.028	33.445	780	9.588	36.567	1.011
Universidad Nacional de Río Negro	4.472	12.230	263	3.982	12.912	500

Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por SPU – Departamento de Información Universitaria. Fecha: 20/01/2022

En relación al segundo efecto, vinculado al saber disponible sobre la enseñanza y el aprendizaje en esos nuevos contextos, se advierte un fuerte esfuerzo desde la oficialidad de reformular el campo de las nociones disponibles para conceptualizar las modalidades educativas vigentes hasta ese momento: educación presencial / educación a distancia. Así han aparecido documentos procedentes de instancias con funciones de evaluación, regulación y fiscalización de las universidades, como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Dirección Nacional de Gestión Universitaria y el Consejo de Universidades, que reconocen el impacto que tuvo la “reconfiguración de las opciones pedagógicas” de educación presencial y a distancia en clave de inclusión, a la vez que se expresan intentando definir esas nuevas opciones. Entre los documentos más relevantes caben citarse:

- Documento 1 – Año 2021 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU): “Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022”
- Acuerdo Plenario CIN N° 1139/21: “Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la Postpandemia”.
- Documento de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU): Docus N° 5: “Consideraciones para el ciclo académico 2022 con retorno a la presencialidad plena”.
- Declaración Ministerio de Educación – CIN “La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social”. 14/12/2021.
- Documento “Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia). Resolución Comisión de Asuntos Académicos del CIN N° 1716/22
- Acuerdo Plenario N°269 Consejo de Universidades: Aprueba el nuevo reglamento sobre la modalidad de educación a distancia. En el caso de las Universidades en las que desarrollo mi labor, mientras la UNRN no se ha expresado normativamente, la UNCOMa registra una activa producción normativa. Así, por ejemplo, la Resolución Rectoral N° 933/2023 estableció que las carreras de pregrado, grado y posgrado de esa institución del Comahue podrán desarrollarse bajo *cuatro tipos de presencialidad*:
 - Presencialidad física: se desarrolla en edificios e instalaciones institucionales (presencialidad convencional).
 - Presencialidad virtual (mediada por tecnologías): se desarrolla en entornos virtuales institucionales a través de encuentros sincrónicos.

- Presencialidad alternada: se desarrolla mediante prácticas de interacción pedagógica de formato mixto, a través del uso alternado de clases de presencialidad física con clases de presencialidad virtual.
- Presencialidad combinada: se desarrolla al mismo tiempo de manera combinada en edificios, instalaciones y entornos virtuales institucionales.

La Resolución Rectoral N° 650/2023 estableció lineamientos generales para la presentación de carreras de pregrado, grado y posgrado con un dictado de más del 50% a distancia o presenciales que incluyan un porcentaje de dictado a distancia entre el 30 y 49%, considerando esos tipos de presencialidades y los resguardos metodológicos, didácticos, tecnológicos, en la evaluación, en la conformación de los equipos docentes y las unidades de apoyo, requeridas en cada caso.

Estos esfuerzos normativos procuran nominar nuevas formas de presencialidad así como también la diversidad de formas de articulación de la dimensión temporal de la enseñanza y el aprendizaje (sincronía / asincronía) y de su dimensión espacial (las relaciones topológicas de coincidencia y de proximidad).

Tiempo y espacio conforman unas de las variantes estructurales de toda experiencia educativa y se encuentran articulados, en arreglos contingentes, a otras invariantes como las formas de organizar los conocimientos y las personas (Vercellino, 2020b). Desde la década del 90, la investigación educativa ha puesto el foco en esos componentes estructurales y estructurantes de “lo educativo”. La “caja negra” de lo educativo, como la definió Julia (2001), ha sido conceptualizada, según distintas tradiciones, como “forma” (Vincent, Lahire y Thin, 1994), “gramática” (Tyack y Cuban, 2001), “cultura” (Julia, 2001; Viñao Frago, 2008; Escolano Benito, 2000), “dispositivo” (Querrien y Varela, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991; Varela, 1992; Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2014).

Tiempo y espacio conforman unas de las variantes estructurales de toda experiencia educativa y se encuentran articulados, en arreglos contingentes, a otras invariantes como las formas de organizar los conocimientos y las personas (Vercellino, 2020b).

Todas estas categorías, en general utilizadas para la comprensión de fenómenos de la educación primaria y secundaria y no la universitaria, coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular las conductas, los pensamientos, los gustos estéticos y el trabajo de quienes habitan las instituciones

educativas, y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, “una universidad”, operando en un registro de lo obvio y natural. También han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de las instituciones educativas ante reformas gestadas en los niveles centrales, como es el caso de los estudios sobre reformas en el sistema educativo norteamericano de Hargreaves (2006), o los estudios en la Argentina de Dussel (2006); o ante la incorporación de la novedad, tal es el caso de los medios de comunicación electrónicos (Sapoznikow, 2008), las nuevas tecnologías de la información (Bosco, 2000), el celular y la computadora (Gvirtz y Larrondo, 2007).

Con esto queremos remarcar que no se aprende, ni enseña, de igual manera en contextos de presencialidad física, remota o en la asincronía de la enseñanza en una plataforma educativa.

Los modos de enseñanza en pandemia y las actuales estrategias de presencialidad remota, combinada o híbrida, muestran que los modos de enseñanza están fuertemente escolarizados, es decir, se sostienen en el supuesto de las condiciones de escolarización: las estrategias didácticas, en general, suponen que se dan en un espacio y tiempo cerrado, aislado o separado del resto del tiempo-espacio mundano, con la coincidencia de un o varios docentes y varios estudiantes que están ahí, en clausura, se enseña en simultáneo, más o menos las mismas cosas siguiendo secuencias temporales prefijadas. De esto se deriva que la enseñanza remota y más aún la híbrida o combinada han supuesto un fuerte problema didáctico, no solo porque el “saber enseñar” disponible en el profesorado está basado, ha sido performado por las características de la universidad prepandémica, sino también porque el nuevo contexto de enseñanza es *sui generis*: a mitad de camino entre la educación presencial y la educación a distancia (que tiene su propio desarrollo didáctico).

Esto supone que las nuevas condiciones de enseñanza – aprendizaje, las “nuevas opciones pedagógicas” (sea remota, sea híbrida, combinada) exigen desaprender esas formas de enseñar y aprender y reaprender otras.

Las revisiones didácticas necesarias para enseñar de manera remota o en forma híbrida o con las estrategias de la educación a distancia, no surgen espontáneamente, deben generarse condiciones individuales y colectivas para una reflexión necesaria sobre ellas.

La situacionalidad de todo aprendizaje también ha sido puesta de relevancia en los estudios –psicológicos, didácticos y epistemológicos– que advierten la coexistencia de conocimientos que surgen de procesos, procedimientos y escenarios diferentes. Con esto queremos afirmar que el escenario educativo de acuerdo a su materialidad y configuración - sea presencial físico, en aula, laboratorio o en campo, sea en presencialidad remota o virtual, sea en plataformas de educación

a distancia, de manera asincrónica- dispone a ciertas performances o actuaciones y a cierto tipo de aprendizaje. O, en otros términos, el aprendizaje que se da en instituciones formales supone una forma especial de vincularnos y apropiarnos de ciertos conocimientos, habilidades, modos de relación; y esa forma es modelada, performada (Vercellino, 2020b) por un conjunto de prácticas que sólo se generan en la particular configuración de esos escenarios educativos (con su forma de ordenar los tiempos, los espacios, las personas y de convocar a hacer “algo” con los saberes, etc.).

el aprendizaje que se da en instituciones formales supone una forma especial de vincularnos y apropiarnos de ciertos conocimientos, habilidades, modos de relación; y esa forma es modelada, performada (Vercellino, 2020b) por un conjunto de prácticas que sólo se generan en la particular configuración de esos escenarios educativos (con su forma de ordenar los tiempos, los espacios, las personas y de convocar a hacer “algo” con los saberes, etc.).

Las revisiones sobre las modalidades de aprendizaje o, si se quiere, de estudio tampoco se dan espontáneamente. Deben crearse espacios en donde dar pistas o explorar sobre cómo estudiar, cómo vincularse con los objetos de conocimiento en esas nuevas y particulares condiciones.

¿Qué habilidades cognitivas exigen estos nuevos y diversos soportes de la enseñanza? ¿Qué actividades deben dominar los estudiantes? ¿Qué nuevas fórmulas relacionales deben aprender a actuar? ¿Cómo creemos que los/as estudiantes logran obtener estas nuevas capacidades?

Claramente, se abre toda una agenda de temas para la investigación educativa. Ya hay estudios que advierten sobre, por ejemplo, el recurso de los PDF, que producen la fragmentación del texto en datos [...] separan la lectura y la escritura, y priorizan la lectura antes que la reescritura, reforzando la distinción entre el lector y el escritor (Dussel, 2020, pp. 5-6).

También resulta interesante analizar las derivaciones del incremento de experiencias de oralidad al optar por una interacción basada en audios de WhatsApp, antes que respuestas escritas, o de la preconfiguración de la experiencia de interacción con docentes, compañeros y saberes que realizan las plataformas educativas.

En síntesis, la nueva situacionalidad del aprendizaje y de la enseñanza en tiempos postpandémicos abre una rica agenda de investigación, de discusión pedagógica y de políticas institucionales sobre sus efectos performativos. Pero sobre todo, por el carácter reticular que las coordenadas temporo espaciales tienen dentro de esa red que es el dispositivo universidad, estas nuevas opciones pedagógicas

interpelan al núcleo duro del dispositivo universidad. Es decir, la red de elementos heterogéneos que lo conforman, a saber la selección, organización, transmisión, evaluación, acreditación de conocimientos, la organización del tiempo (de la clase, del cuatrimestre, del ciclo lectivo, de las carreras), las características del profesorado, la enseñanza presencial y simultánea, entre otras cuestiones.

En síntesis, la nueva situacionalidad del aprendizaje y de la enseñanza en tiempos postpandémicos abre una rica agenda de investigación, de discusión pedagógica y de políticas institucionales sobre sus efectos performativos.

Modificar esos componentes duros produce crisis identitarias, desconcierto y angustia, estos resultan estertores de dicha interpelación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosco, A. (2000). *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios e historia de filosofía de las ciencias*. Siglo XXI Editores.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34, 1-26. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- de Donini, C. y Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En A. M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 71-86). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 85-130). Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16.
- Escolano Benito, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teías*, 1(2), 12.
- Ezcurra, A. M. (2018). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Editorial UNTREF.
- Fernández, T., Kunrath, R., y Trevignani, V. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral.
- Freud, S. (1926). *Obras Completas. XX. Amorrortu*.
- García de Fanelli, A. M. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(1), 1-38.

- Grinberg, S. M. y Langer, E. D. (2014). Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista del IICE*, (34), 29-46.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2007). Notas sobre la escolarización. De la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *Revista TEIAS*, 8(14-15), 1-10.
- Julia, D. (2012). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 1(1 [1]), 9-43.
- Kift, S. (2015). Una década de la pedagogía de la transición: un salto cualitativo en la conceptualización de la experiencia del primer año. *Revista HERDSA de educación superior*, 2, 51-86.
- Lahire, B., Thin, D. y Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent, (Ed.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses Universitaires de Lyon.
- Langer, E. (2013). Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1678>
- Querrien, A. y Varela, J. (1994). Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Ediciones de La Piqueta.
- Rama Vitale, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195. <https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Rinesi, E. (2020). Universidad y democracia. Clacso.
- Sapoznikow, W. (2008). *La prescripción y la desviación: programa; forma; gramática; cultura escolar y medios*. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, "Nuevos escenarios y lenguajes convergentes". Universidad de Rosario, Rosario, Argentina.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2019-2020*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Trow, M. (1970). Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, 99(1), 1-42.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (2009). Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, París, Francia.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Ediciones de La Piqueta.
- Vercellino, S. (2020a). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. En F. Acosta (Comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 97-118). Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.
- Vercellino, S. (2020b). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba].
- Vercellino, S. (2021a). El primer año de la universidad como analizador institucional. *Revista de Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 5(2), 236-254.
- Vercellino, S. (2021b). Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada. En G. Castro (Comp), *La visita inesperada. Escenas de Pandemia* (pp. 189-223). Teseo.
- Vercellino, S. y Pogré, P. (2023). *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.
- Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*, (7), 16-27.