

> **Silvia Storino**

Universidad Nacional de José C. Paz

La enseñanza desafiada

Notas pedagógicas desde una universidad del Bicentenario

RESUMEN

El artículo aborda la expansión del sistema educativo en Argentina y el crecimiento del sistema universitario en los últimos cuarenta años. Se destacan tres períodos de expansión universitaria y se analizan los diferentes sentidos de la democratización en relación con el acceso, la calidad educativa y la participación institucional. El texto examina la experiencia de las universidades del Bicentenario, que se caracterizan por su preocupación por la inclusión social y los derechos educativos. Se discute cómo la presencia de sectores populares en estas universidades plantea desafíos y genera una dinámica pedagógica novedosa. Se enfatiza la importancia de valorar tanto el proceso de estar en la universidad como los resultados obtenidos, y se reflexiona sobre la construcción de identidades y la conciencia ciudadana en el contexto actual. Finalmente se ensayan algunas de las exigencias que la pedagogía debe asumir en clave democratizante, para seguir enriqueciendo y orientando los procesos de formación.

Palabras clave: Universidades del Bicentenario, Enseñanza, Democratización, Inclusión, Experiencia estudiantil.

MARCO INTRODUCTORIO

En estos cuarenta años de Democracia, se han producido avances considerables en la expansión del sistema educativo en todos los niveles. Los años de obligatoriedad se han duplicado desde 1983: de aquellos siete del Nivel Primario a los

catorce actuales, que abarcan desde la sala de 4 en el Nivel Inicial hasta el último año de la Escuela Secundaria. El sistema universitario también ha experimentado un crecimiento muy importante. Este trabajo ofrece algunas reflexiones sobre las exigencias que la pedagogía enfrenta ante la generación de nuevas instituciones universitarias, nacidas al calor de procesos de expansión del sistema universitario argentino que son entendidos como democratizadores.

Con respecto al sistema universitario, distintas producciones académicas coinciden en señalar que su crecimiento se ha producido a través de olas expansivas. Lucardi y Pique (2019), retomando otros estudios, describen un período inicial y tres períodos de ampliación. El primer período de expansión correspondió a la dictadura de Lanusse, con el desarrollo del Plan Taquini, entre los años 1971 y 1973, por el cual se crearon 13 universidades nacionales. Los autores señalan que esta primera ola expansiva se explica por la influencia de doctrinas modernizantes, pero centralmente por las necesidades políticas de neutralizar la creciente politización de las comunidades universitarias, atenuando su influencia mediante la desconcentración de la matrícula y la expansión del número de instituciones en el territorio nacional.

Si el primer período expansivo se produce, paradójicamente, en un gobierno autoritario, los dos siguientes se desarrollarán en estos cuarenta años de Democracia.¹ La segunda oleada correspondió a los años 1989-1996, lapso en el que se crearon nueve universidades y cinco institutos universitarios, todos de gestión estatal. Paredes (2017) señala como características de esta ola que, aunque se despliega en momentos de primacía de políticas neoliberales en lo económico, el Estado interviene con políticas activas en materia educativa y, en particular, en la Educación Superior.

Las universidades se generaron bajo el discurso de la innovación, que trajo aparejadas ciertas “novedades” tales como la organización por departamentos o institutos en vez de facultades y cátedras, la creación de nuevas carreras con nuevos agrupamientos de la oferta, entre otras características. Al final de este período, el sistema universitario contará con 41 universidades estatales. Como dato significativo, más de la mitad de las universidades generadas en este período se

¹ Los primeros años posdictatoriales habían significado para el sistema universitario el inicio de la reparación de los graves daños producidos sobre la comunidad universitaria y sus instituciones por los gobiernos cívico militares: la normalización de las casas de estudio, la defensa del cogobierno, la autonomía institucional, la libertad de cátedra, la regularización de concursos son parte de las preocupaciones principales junto con la relevante supresión de los cupos de ingreso que favoreció un ingreso masivo de estudiantes.

ubican en territorio bonaerense.

La tercera ola o período expansivo se inició en la poscrisis del 2001. Corresponde a un contexto político en el que se impulsó un proyecto económico orientado hacia la distribución y la inclusión social. El Estado desarrolló un rol activo en la generación de condiciones y recursos para la garantía de derechos, entre ellos, los educativos. Las universidades que se crearon en estos tiempos lo hicieron por la convergencia de diversos procesos políticos que, con distintos énfasis según las lecturas y estudios, pueden caracterizarse como inicialmente impulsados por los gobiernos locales, portavoces de demandas comunitarias y políticas que se articularon con las debidas representaciones en el ámbito legislativo, necesarias para la generación de las leyes de creación de dichas casas de estudios.

En este sentido, desde algunas perspectivas, la creación de estas universidades se produce en el marco de políticas gubernamentales sensibles a la ampliación de derechos. Para otras, en cambio, la creación es el producto directo de dichas políticas educativas, claramente alineadas con el acceso a la educación de todos los sectores sociales, en especial los más desfavorecidos: las que ya habían generado un conjunto de políticas sustantivas, tales como la obligatoriedad de la Educación Secundaria, establecida por la Ley de Educación Nacional en 2006. Más allá de las diferencias en cuanto a la incidencia del Ejecutivo Nacional en estas creaciones, la expansión se produce de manera ostensible. Si en 2002 conformaban el Sistema Universitario Estatal (SUE) 41 instituciones universitarias, al final de esta tercera ola crecerán a 64.

AMPLIACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DEL NIVEL UNIVERSITARIO

Tal como hemos señalado, la tercera etapa de crecimiento expansivo abrió las puertas de la universidad a vastos sectores de la población que hasta ese entonces no habían sido parte de la comunidad universitaria. Las universidades denominadas del Bicentenario se constituyen en espacios estratégicos de formación de personas jóvenes y adultas que generan una situación novedosa y abren desafíos que interrogan los modos y dinámicas institucionales acuñadas en la tradición universitaria. Así, la presencia de sectores populares, vinculados a los deciles de menores ingresos, impulsa un proceso de discusión acerca del modo en que dichas presencias pueden ser leídas como procesos de democratización del Nivel. Al respecto, interesa señalar tres posicionamientos diversos sobre los sentidos de la democratización:

En primer lugar, la democratización es comprendida como un proceso de am-

pliación del acceso al Nivel Universitario de personas jóvenes y adultas hasta entonces excluidas de esta posibilidad. En este sentido, se entiende que la creación de las nuevas universidades, en particular aquellas generadas en localidades de sectores de menores ingresos, es una conquista en la disputa por la ampliación de derechos educativos y, por ende, un avance en la democratización del sistema universitario.

Un segundo sentido surge como perspectiva crítica al primero. En este caso, se hace referencia a que los procesos de democratización sólo pueden ser así nominados, si el conjunto de estudiantes que han accedido a este nuevo Nivel puede estudiar y egresar en un plazo razonable, adquiriendo los saberes requeridos. En este sentido, la ampliación del acceso se diferencia de la democratización en la medida en que el proceso desencadenado por la primera puede ser desmentido por las altas tasas de desgranamiento, abandono, baja graduación o bien por una oferta académica que se “degrada” o se diferencia en circuitos diversos de calidad.²

Un tercer sentido otorgado a la democratización se vincula con la plena vigencia de los mecanismos institucionales para la toma de decisiones en el propio ámbito universitario y el cumplimiento de las regulaciones que dan forma a la vida política de la comunidad universitaria, vinculados particularmente al cogobierno. En este sentido, se hace referencia a una dimensión interna que pone el acento en los modos en que se despliega la vida institucional, la que incluye principalmente una reconfiguración de los vínculos e interacciones de manera de volverlos más igualitarios.³

Efectivamente, el derecho a la Educación Superior nos desafía a que las trayectorias de nuestras y nuestros estudiantes sean continuas y completas. Sin soslayar este propósito, nos parece necesario, no obstante, redimensionar el enorme valor democrático que esta tercera ola supone, porque entendemos que la apertura de nuevas instituciones en territorios, hasta el momento impensados para

² Estos mecanismos han sido conceptualizados como inclusión-excluyente. Para profundizar este concepto puede consultarse a Ezcurra (2016), cuya referencia se encuentra al final del texto.

³ La participación y la ampliación de los espacios de igualdad no se refieren solamente a la ciudadanía política ni a su canalización mediante los partidos políticos, sino que se extienden a las relaciones de género, de generaciones, a los diferentes modos de vivir la cultura, el cuerpo y la sexualidad. Además de un enfoque de los actores considerados como agentes, esta perspectiva concibe como relevante el acceso en igualdad de condiciones a los derechos sociales, económicos y culturales, junto con la democracia interna de las instituciones sociales, ya que los derechos no pueden existir fuera de instituciones, valores y prácticas sociales. Di Marco (2006).

alojar una universidad, tuvo como efecto una ampliación cuantitativa que conlleva una oportunidad para una novedad cualitativa.

Entendemos que no puede subestimarse el esfuerzo estatal y de la sociedad toda para que sea posible la llegada de miles y miles de estudiantes del Conurbano Bonaerense a las universidades en lo que, en muchos casos, supone un doble acceso: a la Educación Secundaria obligatoria y a la universidad, en familias que en ocasiones no lo habían logrado con ninguno de sus integrantes. Cuando hablamos de estudiantes, no hacemos referencia solo a jóvenes, sino también a personas adultas que, en virtud de los programas de finalización de la Escuela Secundaria, pudieron efectivamente terminar ese Nivel y acceder a la universidad. Ese paso es un paso democrático que reconoce que ciertos logros educativos sólo son posibles en la medida en que el Estado asume las demandas de una ciudadanía que, para ejercer sus derechos de manera más plena, exige mayor y mejor acceso al sistema formativo. Por otra parte, la llegada masiva de jóvenes y personas adultas de los denominados sectores populares a las universidades del Bicentenario se enmarca en idearios políticos educativos inclusivos expresados en los marcos fundacionales de estas instituciones universitarias, lo que lleva a interrogar las relaciones pedagógicas que el Nivel Superior ha sostenido en los procesos de formación. En este sentido, docentes y estudiantes enseñan y aprenden en un escenario inédito en el que las propias biografías profesionales y estudiantiles se entrecruzan con estas matrices inclusivas de creación, generando una red de sentidos, prácticas y vivencias que merecen seguir siendo indagadas.

LA EXPERIENCIA DE HACER UNIVERSIDAD: PUNTO DE INFLEXIÓN Y EFECTO CONQUISTA

En el final del apartado anterior, señalamos que docentes y estudiantes producen un encuentro con aires de novedad en instituciones que comparten, en su matriz fundacional, una preocupación por la inclusión social y el cumplimiento de los derechos educativos. Los estatutos de creación expresan estas preocupaciones, ya sea en sus misiones, objetivos o propósitos que contienen declaraciones explícitas a favor de la inclusión educativa de nuevos sectores sociales y la función democratizadora del conocimiento. También se alude en ellos a la relación con el territorio, entendido este como un espacio que desborda lo geográfico y puede ser comprendido como la red de relaciones que los sujetos establecen en el espacio circundante y que, en los casos de estas universidades, denotan una

realidad social injusta con problemas sociales y económicos que la universidad puede y debe colaborar en solucionar.

La referencia a los documentos fundacionales de las universidades no es meramente formal, ya que en ellos se expresan los idearios que luego dan origen a políticas institucionales que se despliegan en muchas de esas instituciones, en lo que ha sido la primera década de su existencia. En este sentido, las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes pueden ser comprendidas en diálogo con estos idearios. En principio, la etapa fundacional de estas universidades pareciera producir una profunda conmoción tanto en docentes como en las estudiantes y los estudiantes que las habitan.

Para el claustro estudiantil, son múltiples las indagaciones que se proponen comprender desde diversas perspectivas las percepciones sobre los procesos de inclusión en la universidad. Nos interesa señalar, en este caso, la valorización del estar en la universidad tanto como los resultados de ese estar. Al decir de una estudiante:

Y acá me ves... La que siempre sintió que no podía lograr nada... la que pensó que todo iba a quedar ahí, entre platos y ropa para lavar... Mi presente es este... tan enorme, que no puedo describir... no pienso en el título que "algún día" llegará. Pienso en estas cosas que ya se están dando.⁴

En este testimonio, como muchos similares escuchados y registrados frecuentemente, se pueden comprender los intercambios, relaciones y prácticas culturales, sociales e incluso deportivas que la experiencia de convertirse en estudiante habilita. La llegada de personas jóvenes y adultas, que han adquirido una ciudadanía parcial, hace que la universidad se convierta en un ámbito no solo de estudio y formación, sino también en un espacio público que brinda la oportunidad de acceder a un conjunto de derechos que hasta ese momento se habían cumplido de manera incompleta. Esta condición objetiva tiene un impacto subjetivo expresado en las percepciones altamente positivas manifestadas por el estudiantado hacia la universidad y la experiencia universitaria, una alegría que podemos llamar "efecto conquista" y que también permite comprender que la permanencia en la universidad sea valorada tanto como la posibilidad de obtener un título.

Esta experiencia estudiantil nos obliga a reflexionar sobre los esfuerzos que debemos realizar en el campo de la formación para que estos procesos de inter-

⁴ Mensaje de texto enviado por una estudiante de una carrera de profesorado a su directora de carrera quien la animó y ayudó a inscribirse en clases de natación que la estudiante necesitaba por motivos de salud.

cambio y construcción de imágenes propias y de la comunidad se comprendan desde el paso de una ciudadanía parcial a una plena. Es decir, no solo como resultado de una conquista personal y familiar sino particularmente como efecto de las luchas de la población por mayores condiciones de igualdad y centralmente como obligaciones del Estado cumplidas en la posibilidad de ejercer el derecho educativo. Es necesario tener en cuenta que el modo en que las identidades se construyen en relación con una política pública no garantiza automáticamente una perspectiva ciudadana autónoma y consciente de sus derechos y responsabilidades. En condiciones epocales caracterizadas por un debilitamiento de las capacidades del Estado para generar estas identidades, no deberíamos dar por supuesto los sentidos con los cuales se explican y comprenden los procesos del acceso y permanencia a la educación superior. Se ha señalado claramente la construcción de “identidades agradecidas” en relación con políticas sociales que no son concebidas desde la perspectiva pública del derecho (Duchatsky, 2001).⁵

En el caso de la docencia, investigaciones recientes también señalan vínculos significativos entre sus enfoques pedagógicos y los idearios institucionales que influyen en su incorporación y, sobre todo, en su permanencia en la institución. En este sentido, se advierte que trabajar en una universidad del Conurbano marca un punto de inflexión en las biografías profesionales para un gran número de docentes (Petrelli & Mattioni, 2022).

El encuentro con la universidad y, sobre todo, con las estudiantes y los estudiantes, plantea una serie de interrogantes que se refieren a la complejidad de la enseñanza, pero que lejos de clausurarse, favorecen la percepción de una identidad educativa abierta a ser permeada por estas experiencias novedosas. En este sentido, las “previsiones” con las que las docentes y los docentes llegan a sus trayectorias profesionales parecen verse permeadas y en algún sentido reconfiguradas por el trabajo en estas instituciones que, a la vez, abren un abanico más amplio de condiciones de progreso que otras estructuras más consolidadas en las universidades con más historias. En este sentido la percepción de una universidad que genera condiciones laborales y profesionales a futuro promisorias, en un proyecto abierto con dinámicas en muchos casos aún instituyentes, dispone positivamente a las docentes y a los docentes que encuentran en estas instituciones sentidos a la tarea que, en otros espacios educativos, parecieran debilitarse (Petrelli & Mattioni 2022).

⁵ La subjetividad agradecida es aquella que comprende los actos del Estado en tanto dones o gracias, no como derechos.

AIRES DE PUEBLO. LO QUE CONMUEVE A LA ENSEÑANZA

Como se ha señalado anteriormente, las universidades que surgen en la tercera ola expansiva en el Conurbano Bonaerense desempeñan su tarea cotidianamente en un espacio geográfico que tiene un significado controversial. Para algunas percepciones, es un espacio sospechoso y amenazante, siempre al borde de desbordarse, al que por lo tanto se considera necesario someter a un orden sin el cual, no pueden pensarse desarrollos sociales y políticos sostenibles a nivel nacional. Para otras, es un territorio vital, abierto, heterogéneo y rico en sentido y posibilidades. Es un espacio que aún no se comprende desde las lógicas del poder, pero que es vivido como oportuno para cientos de miles de habitantes. Las universidades del Bicentenario son parte de la controversia: una lectura de las opiniones expresadas en el debate público cuando estas universidades se generaron, dan muestra de ello.⁶

En este apartado final realizaremos algunas reflexiones de carácter pedagógico alentadas por lo inédito de la experiencia universitaria que describimos. Enseñar en las universidades del Conurbano implica trabajar en los márgenes del pensamiento pedagógico, conscientes de la necesidad de construir marcos interpretativos más amplios y sólidos para dar cabida a los proyectos formativos que no encuentran todas las respuestas en los saberes ya consolidados. En ese sentido, las pedagogías se ven conmovidas y desafiadas para poder seguir siendo consideradas como discursos que permiten comprender y orientar nuevas y mejores prácticas. Estas pedagogías incluyen dimensiones ético-políticas que se expresan en tareas institucionales, curriculares y, sobre todo, didácticas. Son reflexiones sobre la enseñanza que suelen surgir en las conversaciones cotidianas y que pueden señalar una agenda de preocupaciones para abordar y discutir:

En primer lugar, nuestras universidades portan un potencial pedagógico incommensurable: entrar en contacto con producciones culturales, saberes y experiencias que, de alguna manera, ponen en común, fusionan, confrontan y trastocan

⁶ “La generación de nuevas universidades, como señalamos desde estas columnas, obedece efectivamente a razones e intereses políticos o ideológicos, y significará una nueva y gravísima señal de la degradación de la educación en el país y su mal uso como herramienta de proselitismo nada menos que en el plano de la formación de profesionales. No se estará entonces cumpliendo con los requisitos académicos indispensables al proyectarse y aprobarse algunas de las nuevas universidades. En una palabra, la calidad académica de sus planes de estudio, y por carácter transitivo, la solidez de los conocimientos de los profesionales que de ellas egresen, con los riesgos que esto representa para la sociedad, seguirán decayendo”. Nota en el diario *La Nación*: “Clientelismo y universidades” (2014).

sentidos y mundos simbólicos ya construidos. Las estudiantes y los estudiantes que acceden a nuestras aulas traen consigo estos universos simbólicos que nos desafían a hacer algo distinto al proyecto civilizatorio que se ha desplegado en nuestra historia educativa, que ha sacrificado la heterogeneidad de cosmovisiones en favor de la construcción de una racionalidad positiva, única, homogénea y etnocentrista. Para lograrlo, es necesario construir una pedagogía orientada por el mandato de la desobediencia (Segato, 2019). Nuestros intentos requieren el ejercicio obstinado de ciertas desobediencias intelectuales y pedagógicas, incluyendo la necesidad de desafiar los nombres y categorías establecidos si no tienen valor explicativo o no nos permiten ampliar nuestros horizontes de comprensión. En este sentido, aspiramos a construir un pensamiento pedagógico que confíe en lo que cada estudiante aporta a esta escena formativa, sin cerrar sentidos ni intentar atraparlos por completo en nuestros modos ya construidos de comprensión. A menudo escuchamos expresiones como “no sé cómo explicarlo”, “aquí hago cosas diferentes”, “se enseña de manera distinta”, “la universidad me cambió”. Necesitamos ampliar nuestras formas de describir las experiencias condensadas en estas frases para poder pensar de manera más poderosa y lograr que nuestro pensamiento entonces, oriente mejor nuestro avance.

En segundo lugar, consideramos necesario seguir reflexionando sobre cómo se incluyen los conocimientos de las estudiantes y los estudiantes, como parte de una experiencia social construida en condiciones subalternas, en la dimensión curricular. En este sentido, señalamos que los saberes construidos por jóvenes y personas adultas pertenecientes a los sectores populares y al tercer cordón del Conurbano Bonaerense parecen ser tan relevantes que deben ser considerados e incorporados al proceso de enseñanza, al igual que los saberes adquiridos a través del sistema educativo (Sverdlick, Petrelli, Storino & Austral, 2022). En el ámbito pedagógico, se valora como distintivos no tanto los conocimientos aprendidos en la Escuela Secundaria, sino aquellos de carácter idiosincrático, biográfico y comunitario. Esta perspectiva pedagógica propone un esfuerzo de integración en contraposición a la exclusión de la pedagogía moderna.

En el campo de los contenidos, basándonos en los aportes de Connell (2006) sobre justicia curricular, consideramos relevante elaborar proyectos curriculares y de enseñanza que incorporen las percepciones y saberes construidos por nuestras estudiantes y nuestros estudiantes como parte sustantiva de las visiones sobre temas y problemas en los sectores sociales subalternos. Así, los saberes sobre la justicia, el cuidado, la salud, el medioambiente, los procesos económicos y productivos, la educación, las políticas sociales, para nombrar unos varios

que se corresponden en nuestro caso con conocimientos vinculados con campos profesionales y ofertas académicas, son parte de la constelación de perspectivas que nuestras jóvenes y nuestros jóvenes y personas adultas portan como contracara de una experiencia oficial y oficiosa, los que exigen encontrar modos virtuosos de inclusión y legitimación. Dicho de otro modo: nos preguntamos, ¿en qué medida las experiencias de desigualdad ante la ley, de trato (o destrato) en los servicios de justicia, la experiencia carcelaria de familiares o amistades, la violencia de género, los modos populares de crianza y cuidado, las condiciones de empleo, entre otras prácticas culturales, políticas, sociales, económicas tienen la oportunidad, en la experiencia académica, de tomar en cuenta seriamente la perspectiva de estos sectores sociales?

En tercer lugar, necesitamos prestar atención pedagógica a las imágenes sobre sí y sobre los demás que se construyen en el seno del proceso formativo. En varias ocasiones se ha hecho referencia al modo en que el fracaso o las dificultades en la trayectoria académica son vividas como experiencias subjetivantes, que explican estas dificultades en términos de deficiencias individuales o infortunios personales, invisibilizando así las condiciones académicas e institucionales que pueden perpetuar estas desigualdades.

Generar una pedagogía que asuma la exigencia de democratización implica prestar atención a las propuestas de enseñanza para que éstas potencien, en sí mismas, experiencias de igualdad y una efectiva posibilidad de apropiación de conocimientos. No se trata en este caso de una pedagogía que se centre en un trabajo relacional sobre la autoestima, una atención emocional o un convencimiento cuasi religioso de las posibilidades de progreso de cada estudiante. Se trata, más bien, de evitar pedagógicamente y aún más didácticamente, que las situaciones de enseñanza se configuren de manera tal, que ciertas personas aprendan y otras no; situación en la cual el poder de nominación que ejercen las instituciones estará más cerca de producir juicios legitimadores de los potenciales fracasos. Entonces, se trata de seguir ensayando y diseñando proyectos de enseñanza que sometan rigurosamente a examen sus desarrollos y efectos, para ir ajustándolos y modificándolos de manera que generen cada vez más experiencias igualitarias en cuanto a la apropiación de saberes. La investigación sobre la enseñanza en nuestras aulas deberá ser tan importante y valorada como lo es esta función en la institución universitaria.

Finalmente, y sin agotar la cuestión, una enseñanza que asume la exigencia democratizadora es sensible y abierta a escuchar lo que las y los estudiantes tienen para decir sobre ella. Se trata de hacer honor a quienes se suman a las

instituciones universitarias con la confianza de que no solo pueden hacerlo, sino que también su voz institucional es irremplazable. Sin ese colectivo, sin los profundos aires de pueblo que cada estudiante de una barriada lleva consigo a nuestras aulas, no es posible traspasar esos límites que amplíen nuestros saberes y experiencias de formación. En esta celebración de nuestros cuarenta años de Democracia, vale la pena recordar que nos corresponde hacerla más plena y más intensa. Los procesos de reconocimiento que las prácticas pedagógicas pueden ensayar, seguramente, nos orientarán en esta tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clientelismo y universidades. (2014, 19 de octubre). *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/editoriales/clientelismo-y-universidades-nid1736844/>

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Morata.

Di Marco, G. (2006). Democratización, ciudadanía y derechos humanos. *Anales de la educación común*, 2(4), 116-127. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/304/1725>

Duschatzky, S. (2001) (comp.). *Tutelados y Asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós.

Ezcurra, A. (2012, 30 de abril). Hay un proceso de inclusión excluyente. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192961-2012-04-30.html>

Krotsch, L., Tezza, S. & Guerini, A. (2016). Los Sentidos de lo público en las universidades del conurbano. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP. Memoria Académica*. Universidad Nacional de La Plata.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9226/ev.9226.pdf

Lucardi, A. & Pique, A. (2019). *Políticas públicas y democratización universitaria*. Undav Ediciones.

O'Donnell, G., Lazzetta, O. & Vargas Cullell, J. (2003) (comps.). *Democracia, Desarrollo Humano y Ciudadanía: Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Homo Sapiens.

Paredes, S. (2017, 25 de octubre). El sistema universitario en la Argentina en 30 años de democracia. Un análisis de las transformaciones en la dimensión académica [ponencia]. *Jornadas de Investigación de la Educación Superior*, Montevideo. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp>

Pérez Rasetti, C. (2014). La expansión de la educación superior: Políticas y lógicas. Integración y Conocimiento. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del MERCOSUR*, N° 2 , 8-32. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>

Petrelli, L. & Mattioni, M. (2022). Enfoque biográfico y trabajo docente: tiempos, espacios y puntos de inflexión en las trayectorias de profesores de la UNPAZ. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12 (2), e117. Memoria Académica. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.relmeecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse117>

Rinesi, E. (2020). *Universidad y democracia*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20201127094702/Universidad-democracia.pdf>

Segato, R. (2019). *Las virtudes de la desobediencia* [discurso]. Feria del libro de Buenos Aires. NODAL. <https://www.nodal.am/2019/04/las-virtudes-de-la-desobediencia-discurso-de-rita-segato-en-la-apertura-de-la-feria-del-libro-de-buenos-aires/>

Sverdlick, I., Petrelli, L., Storino, S. & Austral, R. (2022). Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: Los casos de UNAJ y UNPAZ. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34 (1), 718-744. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v34i1-27>