

Educación superior, derechos humanos y género: claves para repensar la Universidad pública

Verónica Cruz y Glenda Morandi

Introducción

En el primer encuentro del seminario nos propusimos pensar la educación superior como derecho humano y los desafíos para su concreción frente a las transformaciones sociales contemporáneas. Para ello, elaboramos estas reflexiones desde las contribuciones del pensamiento social crítico, recuperando debates de las ciencias sociales y de la pedagogía crítica, en diálogo con lecturas feministas, interseccionales y decoloniales.

Presentamos el desarrollo de este capítulo a partir de tres ejes o momentos interrelacionados. El primero comparte una breve caracterización de la emergencia y desarrollo de los derechos humanos en el escenario social contemporáneo, referenciando algunos acontecimientos históricos fundantes. El segundo eje sitúa la construcción socio-histórica de la educación superior como derecho disputado, articulado a proyectos socio-políticos que van gestándose en diferentes temporalidades. Y el tercer eje contiene una referencia acerca de algunas interpelaciones del contexto presente, identificando desafíos a asumir desde nuestro trabajo docente en la Universidad pública, en pos de acompañar y fortalecer trayectorias educativas inclusivas.

Señalamos el carácter provisorio y constitutivamente abierto de estas ideas que procuran ser enriquecidas desde la lectura atenta y propositiva de quienes se sientan convocados a recorrerlas y a provocar nuevos núcleos de sentido que efectivamente afiancen la educación superior como derecho social y el acceso al conocimiento como bien público.

Los derechos humanos en el escenario social contemporáneo

Reflexionar acerca de los derechos humanos desde una mirada histórico-crítica –que procura ser también decolonial–, nos convoca a reconocer su emergencia y desarrollo en el marco de la visibilización y profundización de la violencia estructural inherente a la sociedad capitalista, expresada de modo extremo en las experiencias de genocidios durante el siglo XX; y en las condiciones de vida de millones de personas, generadas por la globalización neoliberal.

Comprender el campo de los derechos humanos desde este ángulo de lectura situada conlleva a abordarlos en su complejidad constitutiva, dando cuenta de su carácter histórico y disputado, inherente a su condición de ser un constructo inscripto en el seno de la sociedad moderna, inspirado en los ideales de libertad, igualdad, dignidad y justicia.¹ Cabe recordar que por entonces, la hegemonía de las corrientes liberales de pensamiento promovía los derechos naturales e inalienables del hombre (contrato entre “ciudadanes”) imbricados a la institucionalidad del Estado moderno y al progreso humano universal, orientados a garantizar la libertad individual, el contrato social, el estado de derecho y el imperio de la ley. Al reconstruir de manera abreviada algunos hechos importantes en el proceso de Ins-

1 La Declaración de la Independencia de EEUU en 1776, y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de agosto de 1789, son dos antecedentes fundantes en el recorrido de institucionalización de los derechos humanos.

titucionalización de los derechos humanos, es importante situar la creación de la Sociedad de Naciones en 1919 –tras finalizar la Primera Guerra Mundial– cuyo propósito era velar por la paz y la seguridad internacional. Sin embargo, la no regulación de la obligatoriedad en el cumplimiento de las resoluciones pacíficas de controversia, o la no prohibición del uso de la fuerza que habilitaría las violaciones de derechos perpetrada en la Segunda Guerra Mundial, dejaron en la voluntad de los intereses políticos de los Estados el respetar o no los derechos humanos, quedando así el propósito incumplido. (Pastor Ridruejo, 1999).

Aún con estas deficiencias, la Sociedad de Naciones instituyó la necesidad de una organización internacional que refleje la unión de estados en pos de proteger los derechos humanos y avanzó en la creación de organizaciones con absoluta vigencia, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT). De este modo, su existencia fue un modelo para la creación de la Organización de las Naciones Unidas como organismo de carácter universal y permanente para resguardar la paz y la seguridad de la humanidad.

La Segunda Guerra Mundial, que provocó brutalmente la muerte de más de cincuenta millones de personas, motivó la preocupación por la paz y la vigencia de los derechos humanos, contenida en la Carta de las Naciones Unidas² de 1945, que en 1948 llevó a la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ese momento es demarcatorio de los procesos de positivización, generalización, institucionalización e internacionalización de los derechos humanos como fenómeno social reciente, articulado al surgimiento del Estado liberal en el cual se inscribe la fase declarativa que da lugar a una vasta producción jurídico-normativa con el objeto de efectivizar su reconocimiento y exigibilidad. En este marco, progresivamente

2 La Carta de las Naciones Unidas exhorta a los Estados a materializar derechos fundamentales mediante un proceso de constitucionalización, sustentado en documentos de carácter internacional como la Declaración Universal de Derechos Humanos, que permiten avanzar en la instalación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Bregaglio, 2008).

se incluyen los derechos de minorías sociales y políticas, los llamados “de tercera generación”, relacionados con los pueblos, las colectividades y el medio ambiente, el derecho a la confidencialidad, el *habeas data*, el patrimonio genético, entre otros, ampliando el universo de los derechos históricamente consolidados. Estos hechos muestran cómo los derechos humanos van constituyéndose como un componente de la agenda global contemporánea, afianzándose –no sin conflictos– como dimensión constitutiva de los gobiernos democráticos y de sus políticas.

Al pensar el escenario actual, es ineludible referirnos a las grandes tragedias del siglo XX que muestran cómo aquellas ideas modernas de un sujeto racional, omnipotente y de progreso, son puestas en jaque frente a la violencia y el horror patriarcal-colonial que produce la experiencia práctica, ética y política de los fascismos, el estalinismo, la guerra, los campos de concentración y exterminio. Las dictaduras en Latinoamérica y en particular el genocidio perpetrado por la dictadura militar en nuestro país son sin dudas una expresión contundente de esa violencia extrema que trastocó radicalmente la vida social.

Esas experiencias nos colocan en la responsabilidad ética de, por un lado, reconocer la relación paradójica y singular que establecemos con nuestro tiempo, y por otro, de pensar políticamente estos acontecimientos desde sus puntos de fisura. O, dicho de otro modo, de leerlos a contrapelo para reponer la esperanza de la época, desde un ejercicio de memoria colectiva (Benjamin, 1942). El carácter extremo de estos acontecimientos pone en juego el estatuto de lo humano mismo, donde una parte de la humanidad –con la ciencia moderna mediante– crea una otredad extranjerizada, amenazante, sin derechos (Fernández, 2021) susceptible de ser excluida y hasta exterminada. A la vez, ofrecen claves de lectura para comprender las violencias contemporáneas y las condiciones en las que se construyó el derecho internacional de los derechos humanos, portador de un carácter subjetivante.

Aquí resulta pertinente la idea de Barcesat (1993) respecto de desfetichizar la conceptualización occidentalocéntrica de los derechos, para comprenderlos en su complejidad e historicidad. En el mismo sentido resulta pertinente reconocer cómo las discursividades hegemónicas –revisadas a la luz de los contextos concretos–, no toman en cuenta la pluralidad de lenguajes y formas que adquiere la humanidad y su capacidad de disputar el orden global universalizante, tal como lo desarrollara ampliamente Boaventura de Sousa Santos (2014).

En sintonía con estas proposiciones, entendemos necesario enriquecer nuestra mirada crítica tomando los aportes de lecturas decoloniales, feministas e interseccionales para comprender el modo en que el capitalismo, como estructura patriarcal arcaica y permanente, afirma el mandato de masculinidad y vulnera derechos. De aquí la importancia de producir desplazamientos teórico-prácticos que desnaturalicen enunciaciones retóricas y afirmen los derechos como sustrato material de las necesidades humanas y como herramienta de lucha. Y en ese movimiento, las instituciones universitarias juegan un papel estratégico al impulsar proyectos y acciones políticas y académicas que problematicen las violencias generadas por la dominación patriarcal-colonial-capitalista, cuyos efectos producen diferencias desiguales.

Frente a esta realidad urge desplegar un trabajo cultural e interdisciplinario que, desde una mirada interseccional, desmonte los dispositivos de dominación y efectivice condiciones para el pleno ejercicio de los derechos humanos de todas las personas y especialmente de los grupos vulnerabilizados entre los cuales están las mujeres y los colectivos de las disidencias sexogenéricas. Es decir, necesitamos volver a pensar-nos en el entramado relacional como comunidad universitaria, buscando configurar hábitos que se nutran de los *saberes plebeyos* contruidos al calor de las luchas y resistencias de los pueblos, para poner en jaque la ofensiva neoliberal patriarcal.

Para cerrar este primer apartado, puntualizamos, por un lado, que el surgimiento y desarrollo de los derechos humanos no es la resul-

tante de una inventiva de quienes elaboran las leyes, sino el producto de luchas históricas de la humanidad en pos de alcanzar su reconocimiento e institucionalización como consolidación de lo público, valiéndose de instrumentos jurídico-normativos. Por otro lado, que los derechos humanos son una dimensión sustantiva para la vida social y para la formación profesional, a ser recreada desde un pensamiento reflexivo, crítico y contra-hegemónico, que lejos de admitir enunciaciones retóricas, se configure en situación, desplegándose en los límites mismos de lo que ignoramos para desde allí producir libertades colectivas. (Fernández, 2021)

En síntesis, coincidimos en afirmar que los derechos humanos requieren ser pensados en clave de autonomía y emancipación, desde los principios de reciprocidad, solidaridad y complementariedad; articulados a luchas que, desde múltiples lenguajes y formas de organización, posibiliten reconocer a todas las personas como sujetos de derecho y no como objetos de un discurso. Tal movimiento requiere a la vez de un pensamiento de las diferencias que, en tanto acto de politicidad, recorra los desdoblamientos contingentes de un acontecer sinuoso, de una temporalidad imprevisible a ser nombrada en su novedad.

La educación superior como derecho

Como se ha señalado anteriormente, las políticas con enfoque en derechos y asentadas en las nociones de igualdad, no discriminación y justicia reconocen a todas las personas como titulares de derechos que obligan al Estado, pero también a las instituciones que deben introducir cambios en sus modelos de organización y gestión para dar cumplimiento a esta exigencia.

Al referenciar este proceso en la educación superior podemos afirmar que, en consonancia con procesos ocurridos en el contexto internacional, la ampliación de las bases de representación social de los sectores que acceden a la misma y su democratización, es una

cuestión central en los debates que pugnan por afianzarla como derecho humano. En nuestro país, la búsqueda de esta ampliación tiene una historia que recorre todo el siglo XX, en la cual las bases asentadas por la Reforma del 18, el establecimiento de la gratuidad en el primer gobierno peronista, el progresivo pasaje de una Universidad de élite a una de masas que en los años 60 había triplicado su matrícula, la creación de nuevas instituciones en las décadas de los años 70 al 90 y la progresiva diferenciación de los tipos institucionales que conforman el sistema (Chiroleu, 2018), así como la nueva etapa de creación de nuevas Universidades en la primera década de este siglo, son algunos de los acontecimientos que dan cuenta de la misma.

A fin de introducir algunas coordenadas desde las que pensar la perspectiva de derecho en la educación superior, partimos de señalar dos escenarios contrapuestos en torno del papel de esta, de las Universidades y de las relaciones entre la Universidad y la sociedad en los debates y disputas dados en las últimas cuatro décadas.

El primero se gesta a partir de los años 80 del siglo que nos precede, en el plano global en general, y con importantes derivaciones en América Latina, en un momento en que comienza a instalarse fuertemente desde los organismos internacionales, pero también desde algunos discursos políticos y académicos legitimados en el campo de la educación superior (Brunner, 2014; Rama, 2006) un cuestionamiento a la institución universitaria y especialmente a las Universidades públicas, a partir de la construcción nada ingenua, de un diagnóstico crítico de diversas dimensiones inherentes a su conformación histórica, construyendo así el horizonte político de lo que se dio en llamar una tercera reforma de la educación superior, que abrió paso a procesos de privatización y mercantilización (Ros, Morandi, Mariani, 2013).

Este discurso en su versión dominante, recogía las demandas del nuevo modelo económico post industrial globalizado y neoliberal (que se consolidaría en los 90) que requería, para su desarrollo, la transformación de la identidad de las Universidades públicas en instituciones ligadas al mercado, no sólo en relación con la adaptabilidad a este de

la formación profesional, así como de los productos de los conocimientos resultantes de la función investigación, sino también a partir de la consideración de la propia educación superior como industria, como bien transable en el circuito mundial de comercio. Este proceso es asimismo corroborado en disposiciones específicas de la OMC y de la OCDE (Organización Mundial del Comercio - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos); industria en la que EEUU y Europa compiten por sus productos académicos, investigativos y por sus estudiantes, configurados como potenciales clientes. Se consolidan políticas asentadas en dos nuevos intereses clave en torno de la educación superior: su papel en la competitividad entre las naciones en el nuevo orden mundial en una sociedad que basa su economía en la producción de conocimiento y su configuración creciente como mercado proveedor de un bien de consumo demandado cada vez más masivamente y a escala mundial. En cuyo caso, como sostiene Feldfeber

La educación al servicio de la competitividad en el marco de la globalización constituye la principal estrategia discursiva que orienta las principales reformas que en la última década han contribuido a conformar un escenario propicio para la mercantilización de la educación. (2009, p.157)

El otro escenario es aquel que se gesta en las primeras décadas del siglo XXI en varios países de Latinoamérica –y en Argentina en particular– con el advenimiento de proyectos políticos posneoliberales que comienzan a consolidar un proceso de reconstrucción del espacio público y de modelos sociales democráticos, justos y participativos (Kriger, 2013). En este marco, y en relación con los procesos de democratización de la educación superior y su conceptualización como derecho humano universal, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, CRES 2008 (preparatoria de la Conferencia Mundial de 2009, París), celebrada en Colom-

bia, configura un punto de inflexión en las definiciones políticas. Allí acontece un hecho político relevante, que se plasma en la Declaración resultante de la conferencia, en la que se define un apartado específico titulado “La Educación Superior como derecho humano y bien público social”, que sostiene entre los puntos centrales:

- La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos, velando por que ella sea pertinente y de calidad.

- El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

Claramente se distancia de la idea de educación como servicio público y se aleja aún más de la idea de educación como bien público global. De este modo, comienzan a colocarse en la agenda de la preocupación universitaria cuestiones que no estaban presentes en el guión de las reformas modernizadoras neoliberales, y que incluso lo contradicen intensamente, y que son reafirmadas en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba en 2018.

Es posible identificar en este sentido diferentes direcciones desde donde se repiensa el papel de la Universidad: en su relación con el Estado, como aporte sustancial en la definición y elaboración de políticas públicas; en su relación con “la sociedad”, entendida esta fundamentalmente a través de sus organizaciones, en lo que supondría un aporte directo al mejoramiento de la calidad de vida y de solución de problemáticas específicas que vehiculizan estas organizaciones; en la articulación creativa y crítica con el mundo del empleo, no ya desde la perspectiva de la “empleabilidad”, sino desde una valoración del trabajo como espacio de desarrollo personal, pero también colecti-

vo, ligado al desarrollo nacional y regional; y fundamentalmente en su capacidad de reconocimiento e inclusión protagónica y efectiva de las nuevas generaciones y grupos minoritarios atravesados por las dinámicas de sociedades con una herencia fuerte de desigualdades y exclusiones. (Morandi, Ros, Ungaro, 2014)

En el campo educativo se produce un cambio de paradigma que pasa de la idea de la igualdad de oportunidades a una que entiende a esta igualdad como un derecho, y por tanto al reconocimiento de que la misma sólo será efectiva desde las prácticas institucionales universitarias si se trabaja en la generación concreta de posibilidades que garanticen a los sujetos el acceso, la permanencia y el egreso de los estudios superiores (Paparini y Ozollo, 2015).

En este marco, resulta central analizar cuáles son los desafíos que estas nuevas coordenadas suponen para la enseñanza y las instituciones universitarias. En este sentido, en un análisis de las políticas orientadas a la inclusión y democratización, se han identificado en investigaciones específicas sobre el tema (Morandi, Ros, Ungaro, 2014), estrategias de fortalecimiento o profundización de los procesos de inclusión a partir de dos tipos de acciones cuya diferenciación resulta relevante a fin de fortalecer los procesos de transformación institucional todavía por consolidar, para superar al interior de la Universidad la reproducción de las desigualdades sociales. Por un lado, se distinguen aquellas que se orientan a acompañar y fortalecer las trayectorias de los estudiantes en su recorrido académico, y por otro, aquellas que plantean una transformación de las condiciones académicas e institucionales al interior de las mismas formas de configuración de tales condiciones en las propias Universidades. Al momento, puede señalarse que las primeras han sido las líneas más desarrolladas (creación de nuevas Universidades públicas, consolidación de diversas formas de ayuda económica, programas de acompañamiento de las trayectorias, programas de bienestar estudiantil, de articulación con el nivel secundario, de finalización de estudios secundarios). Dado que las estrategias de acompañamiento de estas

trayectorias podríamos decir que, en buena medida, se han ubicado en “los bordes” del currículum y las prácticas de enseñanza, resulta relevante atender a las posibilidades efectivas que las mismas presentan de intervenir concretamente en la reducción de la reproducción de la desigualdad en el interior del espacio universitario. Para que ello ocurra, es fundamental incorporar al ya tradicional enfoque de la igualdad de oportunidades, el propuesto por otros autores acerca de la justicia curricular o justicia educativa (Dubet, 2005), que atiende a la consideración acerca de que si los puntos de partida son diferentes, esa noción de igualación no logra revertir las posiciones de partida y por ende tiende a profundizar las injusticias. Es entonces la propia Universidad la que debe ser repensada en su lógica y mecanismos organizacionales internos de manera que garantice la efectividad del acceso, pero también de la permanencia y el egreso. Es necesario interrogarnos acerca de: ¿Bajo qué condiciones se hace efectivo el derecho a la educación?, ¿qué dimensiones del entramado institucional reproducen o incluso profundizan las desigualdades en las trayectorias estudiantiles?, ¿cuáles son las formas de estructuración de la enseñanza que configuran condiciones para la inclusión/exclusión?

Trayectorias educativas inclusivas: interpelaciones al trabajo docente y a las estructuras institucionales tradicionales

Los contextos nunca operan como “telón de fondo” pues son constitutivos y constituyentes de la vida social en sus múltiples esferas, significadas a la luz de las transformaciones culturales, los modos de transmisión, las subjetividades, el saber, el espacio y el tiempo –dimensiones claves para repensar las políticas y prácticas institucionales–.

Siendo esto así, es fundamental atender a la relevancia sustantiva que adquiere el conocimiento en el escenario contemporáneo y a las transformaciones que se han venido operando en los modos de cir-

culación y distribución del saber, aspecto que interpela al interior de las prácticas académicas los modos en que estos modos han sido configurados históricamente de manera tradicional en las Universidades. Y, por otro lado, se debe atender a la importancia de identificar prácticas pedagógicas e institucionales que contribuyan a la construcción de organizaciones educativas inclusivas, comprometidas en aportar a una sociedad más justa e igualitaria.

En este sentido, a pesar de los avances alcanzados en el siglo XX –en términos de ampliación de derechos– la garantía efectiva de la educación superior como derecho universal enfrenta problemas reconocidos tanto en el plano de las políticas como de los estudios que acompañan el seguimiento de su efectivización. Entre ellos podemos mencionar el reto de garantizar no sólo el acceso de estudiantes provenientes de sectores de bajos ingresos, sino también su permanencia y egreso, atendiendo a la calidad de la formación que logran. Este desafío se encuentra estrechamente ligado a la persistencia y profundización de las desigualdades sociales cuyos efectos demandan una mayor ampliación del sistema de educación superior que, aun cuando ha crecido y se ha masificado, mantiene una alta diferenciación y diversificación entre las instituciones que lo componen. Estas características refuerzan la segmentación entre instituciones “de elite”, que aseguran a las clases acomodadas el mantenimiento de sus posiciones, e instituciones o proyectos de formación con una débil estructuración, que ofrecen a sus estudiantes una articulación con los puestos laborales menos remunerados, limitando sus posibilidades de ascenso o movilidad social.

Otro reto es la inclusión de individuos y grupos tradicionalmente excluidos, no sólo en términos de ingresos, sino en términos culturales. Como señala Mato (2008)

(...) nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodes-

cendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales de valoración mutua. (p.28)

En este sentido, la función social de la Universidad se resignifica a partir de la responsabilidad ético-política que supone generar, desde un horizonte de justicia e igualdad, estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas. Asimismo, este aspecto se complejiza al considerar el modo en que las transformaciones socio-históricas recientes reconfiguran los modos de ser y estar del sujeto estudiante, tensionando las lógicas de vinculación y funcionamiento “tradicionales” al interior de la institución. (Mariani, Morandi, Ros, 2019)

Este razonamiento nos advierte que la noción de inclusión excede ampliamente la cuestión de los esfuerzos dirigidos a la adaptabilidad de sujetos diversos, en instituciones que no se transforman en sus núcleos centrales. En este sentido es relevante la diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva. Mientras que la primera refiere a la capacidad de los sujetos de generar sus propios mecanismos de adaptación, la segunda supondría, en cambio, poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la Universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes.

Educación, alteridad, reconocimiento y sujetos de derecho

En contextos de transformación cultural, las subjetividades y las configuraciones pedagógicas en las instituciones educativas, dan cuenta

de una trama compleja, (profundamente sacudida, además, por la crisis desencadenada por el COVID-19). Esta realidad requiere ser abordada de manera rigurosa, teniendo en cuenta que tanto los formatos pedagógicos como los procesos formativos y culturales desde los que les jóvenes van construyendo su subjetividad se dan en un tránsito nutrido por un sinnúmero de escenarios atravesados por cambios que tensionan sus propios sentidos. Es por ello que antes de asumir, desde posiciones cosificantes, una construcción idealizada del estudiante esperada, es necesario emprender una tarea de reconocimiento que tome como punto de partida de la enseñanza las trayectorias, historias, experiencias, deseos y sensibilidades de quienes comienzan a ejercer su derecho a la educación universitaria. Como señala Edelstein (2014):

El otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. La cuestión es entonces cómo contribuir a su emergencia. Sólo así podemos hablar de aprendizaje emancipador, de emancipación del sujeto. Y para desembarazarnos del paradigma de la educación como moldeamiento y como fabricación, se torna imprescindible instalar en el núcleo mismo de la enseñanza la preocupación y la voluntad de permitir que aquel que sabe sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde y cómo utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo y a la vez crear soluciones nuevas ante situaciones imprevistas. (p.24)

Esta perspectiva, según la cual la enseñanza universitaria debe asumir también ella misma el desafío de transformarse a partir de lo que supone la responsabilidad ético-política de garantizar el derecho a la educación, requiere sin dudas que se prevean las condiciones institucionales adecuadas de organización de la enseñanza y de condiciones de trabajo docente que así lo posibiliten.

Pero además de esas condiciones de trabajo, que constituyen una dimensión insoslayable, también lo es comenzar a inscribir nuestras prácticas docentes y de enseñanza en enfoques político-pedagógicos consecuentes con la asunción de esta responsabilidad. En este sentido la obligatoriedad de la escuela secundaria, la ampliación de la matrícula de las Universidades, la presencia de poblaciones estudiantiles heterogéneas, la emergencia de nuevas subjetividades juveniles y estudiantiles, las transformaciones en las relaciones con el saber y en sus modos de circulación, entre otros, demandan, en primer lugar, el reconocimiento de esa novedad, diversidad y heterogeneidad, no como un problema a subsanar, o como un déficit a corregir, sino como una condición que puede asimismo ser portadora de nuevas dinámicas, experiencias y procesos que movilicen y enriquezcan los intercambios que tienen lugar las aulas universitarias.

Como antes señalamos, en las últimas décadas ciertos escenarios históricos han venido interpelando a los procesos educativos desde diversos lugares, entre los que se puede señalar, por un lado, el cuestionamiento a su papel en la reproducción de las desigualdades culturales, y por otro, en la necesidad de trascender el imaginario moderno de educación homogeneizadora portadora de los valores y códigos culturales de los sectores sociales dominantes, frente a profundos procesos de transformación económica, social y cultural, con importantes implicancias en el plano de las subjetividades y las relaciones sociales, que han llevado a instalar la pregunta por los sentidos mismos de la educación, y especialmente por la justa distribución y acceso a los “bienes” culturales de la humanidad.

Por otro lado, el escenario de consolidación del neoliberalismo, profundizado desde fines del siglo XX, generó debates y reacomodamientos en torno del papel del Estado en la educación y de los sentidos colectivos sobre el valor de lo común y de la relevancia de la necesidad de alcanzar la justicia educativa, y el desafío de garantizar el derecho de todos a la educación en este contexto. De esta manera, ante este panorama de crisis o de refundación de los sentidos de la

educación en el seno de una sociedad, ha tenido lugar en el campo pedagógico una reconceptualización de la noción de transmisión, que deja de estar asociada a una transferencia lineal de conocimientos cosificados como verdades indiscutibles, sino que es entendida en el marco de las relaciones intergeneracionales como política de distribución igualitaria de lo que se configura como la herencia cultural común (Diker, 2004).

Cobran valor aquí las perspectivas pedagógicas críticas que en sus diversas tradiciones y vertientes asumen algunos principios fundamentales que sitúan, en un nuevo escenario, sus desafíos político-culturales.

En primer lugar, la noción de que la educación es un hecho político, en tanto contribuye a la formación de subjetividades y formas de lazo social que contienen ideas, valores y saberes que pueden contribuir a legitimar las formas de poder instituidas o por el contrario a desnaturalizar, cuestionar y transformar las condiciones que impiden la plena realización de las personas como seres autónomas y libres, en el marco de relaciones sociales justas y solidarias. Es por ello que la educación no es ser neutral, lo explicita o no, y por tanto puede estar al servicio de la dominación o de la emancipación (Freire, 1985).

En segundo lugar, esta perspectiva implica para los educadores el reto de evitar asumir su trabajo desde una voluntad de cosificación de los sujetos. Por el contrario, reconocer que la transmisión de saberes, valores y visiones del mundo conlleva la posibilidad de su reconstrucción por parte de quien aprende, inscribiéndolos en su proyecto a fin de forjar su propia configuración autónoma, lo que se traduce en una exigencia para toda pedagogía crítica. Esos saberes forman parte de la autonomía de los estudiantes quienes deciden qué hacer con aquello que le ofrecemos, sin que ello implique desentendernos o renunciar a nuestra tarea educativa (Meirieu, 2003).

En tercer lugar, esta perspectiva supone reconocer la existencia de una responsabilidad social, cultural y política para con las nuevas generaciones. En función de este compromiso ético, la educación y

la docencia son entendidas como tareas ligadas al reconocimiento, la hospitalidad, el cuidado, la valoración y el sostén a ser brindados a les recién llegades. La educación es por tanto una tarea social, que se asume hacia el colectivo, más allá de las particularidades familiares e individuales. “Desde esta perspectiva, educar es la responsabilidad de la construcción de una oferta de filiación simbólica del sujeto” (Frigerio, 2003, p.31). La filiación requiere ser pensada y materializada con inclusión y pertenencia, en una trama relacional sostenida por un lazo de protección y de cuidado, reconociendo a la educación como uno de los derechos humanos fundamentales en una sociedad justa y democrática. Educación como la acción política de distribuir la herencia habilitando a ese colectivo heredero a aceptarla, transformarla o rechazarla, y como acto de emancipación y autonomía que, a la vez que aloja, acompaña.

El reconocimiento habilita y posibilita a otre a constituirse subjetivamente, y está en el centro de la concepción dialógica de la educación ya que “existir humanamente es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1985, p.100). El diálogo se impone como camino mediante el cual las personas ganan significación en cuanto tales, es por esto que se vuelve una exigencia existencial. Y es por ello que las instituciones deben “servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (Giroux, 1990, p.178).

La Universidad recibe a los recién llegados, pero debe hacerlo desde el compromiso con el reconocimiento de les jóvenes como sujetos de derecho, herederos legítimos de todo cuanto ella produce, crea y alberga. Por tanto, debe partir del reconocimiento de su situación existencial y debe fundarse en la confianza en sus posibilidades de comprender y recrear saberes y prácticas.

Es que se trata de hospitalidad: de un lugar para alguien nuevo. Cuestión de acogida y cuestión de lugar. Cuestión de acogida: si es cuestión de sucesión y de cambio de lugar, se podría imaginar que una ética de la transmisión, es decir, de institución simbólica, se preocupe de los pasajes simbólicos (...) ¿No podrían pensarse ritos de pasaje sin sumisión ni carácter humillante, ritos de pasaje “democráticos”, profanos, sin adscripción religiosa? ¿No podría pensarse en trasponer umbrales, en fiestas de bienvenida sin inmovilismos ni fidelidades? ¿No podrían pensarse acaso ritos de hospitalidad...? (...) Cuestión de espacio tanto como de temporalidad; de espacio en la casa común, cosa difícil y quizá tan decisiva en nuestros días, donde todos los lugares están previstos u ocupados, y todos los territorios por conquistar, mientras que aquí se trata de un espacio “entre”: de espacio para respirar, de espacio libre, y de lugar también para lo indeterminado.(Cornu, 2004, p.36)

Notas para (in)concluir

Desde las aproximaciones teórico-políticas y epistemológicas compartidas, destacamos la centralidad de nuestro trabajo en el campo de la educación superior, sustentado en la perspectiva de derechos humanos y en un pensar-sentir y actuar que contribuya a cuestionar el carácter universal “abstracto” de los derechos, tomando en cuenta las condiciones concretas de vida de las personas, signadas por la desigualdad inherente a la formación económico-social capitalista que requiere ser leída y trabajada desde una mirada decolonial, feminista, interseccional.

Reafirmamos la relevancia de abrir preguntas que fortalezcan la reflexión sobre el campo de los derechos humanos en clave emancipatoria, en tiempos en los que vemos avances importantísimos en

materia legislativa pero cuyo impacto en las políticas públicas es aún insuficiente, notándose a la vez la preeminencia que el ordenamiento social hegemónico da a los derechos individuales por sobre los colectivos. También de interrogar las lógicas que entronizan la idea de autonomía individual y de crecimiento infinito como principios del desarrollo capitalista, movilizado por un mercado planetario que se vale de procesos predatorios, neoextractivistas cuyos efectos en la subjetividad contemporánea son devastadores.

Siguiendo este razonamiento, apostamos a generar procesos que tensionen la visión hegemónica de los derechos como gramática monocultural occidental (abstracta) y fortalezcan/re-entramen movimientos de resistencia colectiva contra la opresión, la exclusión y la marginación propia de la dominación global neoliberal puesta en escena desde una diversidad de lenguajes. O para decirlo en términos de Souza Santos (2014), procesos que eviten caer en los espejismos que moldean el sentido común, problematizándolos y trastocando los anudamientos patriarcales –capitalistas y coloniales– desde una ética que revalorice la experiencia situada, cuestionando esencialismos y clausuras del pensamiento, mediante una práctica democrática, de redistribución y reconocimiento.

En esta dirección, y atento a la inscripción de este texto en la propuesta de transversalización de la perspectiva de género en los cursos introductorios a la vida universitaria, resulta fundamental reconocer que el género es la piedra angular del edificio de poder de la sociedad. Un poder cimentado por el patriarcado como estructura histórica que afirma el mandato de masculinidad y dota de un carácter binario a la esfera pública, legitimando procesos de desigualación que afectan principalmente a las mujeres y a los colectivos de las disidencias sexo-genericas (Segato, 2014). Por tanto es indispensable desnaturalizar miradas y sentidos para reconocer la presencia de nuestros cuerpos generizados y sexualizados, en pos de avanzar hacia una institución universitaria más diversa, inclusiva y democrática. O, dicho en otros términos, es necesario interrogar la producción y la

transmisión de saberes, poniendo en cuestión las proposiciones epistemológicas androcéntricas, legitimando a las mujeres y a los grupos subalternizados, como productoras de conocimiento. Cuestionar el binarismo sexo-género exige además interpelar los órdenes institucionales y los conocimientos disciplinares que se arrogan el saber de cuerpos, identidades y subjetividades.

Por último, entendemos que transversalizar la perspectiva crítica de género demanda analizar cuidadosamente, y desde una mirada interseccional, un conjunto de estrategias multidimensionales, reconociendo que “el género está en todas partes”. Resignificar nuestro trabajo docente en clave feminista supone revisar y reformular la toma de decisiones, la planificación, la puesta en marcha y la evaluación de las estrategias pedagógicas, en este caso, en el ingreso a la Universidad. Y ello sólo es posible si desnaturalizamos los estereotipos y roles de género que condicionan el lugar que ocupamos en la sociedad, si reflexionamos colectivamente sobre las prácticas y dispositivos que reproducen esas desigualdades, y finalmente si recreamos el potencial transformador de nuestras Universidades públicas desde un horizonte emancipatorio sustentado en una cultura de derechos humanos.

Referencias Bibliográficas

- Barcesat, E. (1993). *Derecho al Derecho, democracia y liberación*. Buenos Aires: Fin de Siglo.
- Benjamin, W. (1942). “Tesis de filosofía de la historia. *Revolta/Formación*.” <http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-TesisDeFilosofiaDeLaHistoria.pdf>
- Bregaglio, R. y. (2008). *El Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos. Cambios en la Organización de las Naciones Unidas y el papel de la Sociedad Civil*. Lima: Cedral.

- Brunner, J. (2014). “La idea de la Universidad Pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes”. *Educación XXI*, 17 (2), 17-34. Doi: 10.5944/educxx1.17.2.11477
- Chiroleu, A. (2018). “Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918”. *Integración y Conocimiento*, 7(1), 68–85. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20107>
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (2008). <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>
- Cornu, L. (2004). “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- de Sousa Santos, B (2005). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . (2014). *Derechos humanos, Democracia y Desarrollo*. Bogotá: Colección Dejusticia. Recuperado a partir de: <https://babel.banrepultural.org/digital/collection/p17054coll31/id/73/rec/1>
- Diker, G. (2004). “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Edelstein G. (2014). “Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad”. *Revista Política Universitaria*, N°1.
- Feldfeber, M. (2009). “Educación ¿en venta?’ Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina”. En Genti-

- li, P. [et.al.] comp. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Fernández, A. M. (2021). “Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina”. *Revista Nómadas*. Enero-junio de 2021. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/19-pluralismo-y-critica-en-las-ciencias-sociales-nomadas-30/221-las-diferencias-desigualadas-multiplicidades-invenciones-politicas-y-transdisciplina>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: Crefal.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kruger, M. (2013). “Juventud, Política y Nación”. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, vol.1, p.1-1. Buenos Aires: Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.
- Mariani, E., Morandi, G., Ros, M. (2019). “La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año”. *Trayectorias Universitarias*, 5(8). <https://doi.org/10.24215/24690090e003>
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IE-SALC-UNESCO
- Merieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes S. A. de Ediciones
- Morandi, G. Ros, M. Ungaro, A. (2014). “Transformaciones culturales y políticas públicas educativas en Argentina: sentidos y prácticas emergentes en procesos de inclusión de los jóvenes en la universidad”. Trabajo presentado en el *I Encuentro Internacional De Educación*, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, Argentina. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/41>

- Paparini, C., Ozollo, F. (2015). "Calidad y derecho a la Educación Superior". *Integración y Conocimiento*, v. 4, nov. Recuperado a partir de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integraciony-conocimiento/article/view/12569>
- Pastor Ridruejo, J. (1999). *Curso de Derecho Internacional Público y de Organizaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ros, M. Morandi, G, Mariani E. (Coords) (2013). *Universidad y transformaciones: imaginarios, instituciones y prácticas*. La Plata: Edulp.
- Segato, R. (2014). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Soporte audiovisual

Seminario de Género e Ingreso Universitario (2020, 11 de noviembre). Clase 1: seminario género e ingreso (Dra. Verónica Cruz y Mgter. Glenda Morandi). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DUCCP5LXndM>