



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

TITULO DE LA TESIS: Estudiantes y política de acreditación. Una mirada desde lo local: el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP (2001-2010).

AUTORA: Lic. Lucía Trotta

DIRECTOR: Dr. Antonio Camou

CO-DIRECTORA: Dra. Daniela Atairo

FECHA: 4/12/2015

## RESUMEN

La tesis se propone contribuir a comprender las dinámicas sociopolíticas que se despliegan en un escenario institucional específico a partir del posicionamiento del actor estudiantil, en el proceso de implementación de la política de acreditación de carreras de grado.

Uno de los principales supuestos que guía este recorte y nos lleva a centrar la atención en una experiencia específica – la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata - es que la implementación de una política universitaria conlleva un impacto heterogéneo y efectos no previsibles, así como múltiples respuestas, tanto en el nivel de los actores como de las dinámicas institucionales emergentes. Por lo cual es necesaria una indagación desde lo particular y asentada en bases empíricas (Camou y Prati, 2010).

Nuestro argumento central es que la política de acreditación genera una dinámica institucional conflictiva mediada por características propias del nivel local, como las marcas de origen, las tradiciones institucionales, disciplinares y profesionales, así como la particular configuración del entramado de actores.

El actor estudiantil ocupa un lugar central en esta trama, porque participa de las distintas instancias de representación institucional y porque la política de acreditación interpela a los estudiantes especialmente.

Estas premisas orientaron la construcción del problema de investigación desde una perspectiva multidimensional y compleja. Por ello, el abordaje metodológico consistió en el desarrollo de un estudio de caso instrumental único (Stake, 1995). Esto permitió describir y comprender los ajustes de la política de acreditación en diferentes niveles y la particularidad del actor estudiantil.

Este proceso nos llevó a apelar a diferentes campos de estudios que facilitaron una mirada integral del objeto de investigación en tanto era necesaria una indagación en el plano de las *políticas*, las *instituciones* y los *actores*. En este sentido, la tesis se nutre del intercambio de distintos campos de estudios: el de las políticas públicas, más específicamente, los estudios sobre la implementación con énfasis en lo local; el de los estudios sobre juventudes; así como el campo de estudios sobre movimiento estudiantil.

De allí que la investigación se orientó a analizar el posicionamiento de los estudiantes universitarios ante la política de acreditación en la FCM-UNLP, en tanto se presentan como centrales para comprender las dinámicas que se despliegan en el nivel institucional en el momento de implementación de la política y son protagonistas principales en los ajustes resultantes de esa interacción conflictiva.

## **ABSTRACT**

The thesis is proposed to help understand the social and political dynamics that unfold in a specific institutional stage from the positioning of the students in the process of implementation of policies to certification of undergraduate careers.

One of the main assumptions that guides this specific cut and leads us to focus on a specific experience - the Faculty of Medical Sciences of the National University of La Plata - is that the implementation of university policies involves an heterogeneous impact and unpredictable effects as well as multiple answers, both in the level of the stakeholders and emerging institutional dynamics. Therefore it is necessary a particular and empirical based inquiry (Camou y Prati, 2010).

Our central argument is that accreditation policy generates a conflicting institutional dynamic that it is mediated by characteristics of the local level such as the original trademarks, institutional, disciplinary and professional traditions and the particular configuration of the stakeholder's network.

The students play a central role in this plot, because they take part in the various instances of institutional representation and because accreditation policy challenges them especially.

These premises guided the construction of the research problem from a multidimensional and complex perspective. The methodological approach is an instrumental single case study (Stake, 1995). This allowed us to describe and understand the accreditation policy adjustments at different levels and the particularity of the stakeholders involved.

This process led us to appeal to different fields of study that provided a comprehensive overview of the research object, while an inquiry in terms of policies, institutions and other stakeholders was necessary. In this regard, this research is supported by the exchange of different fields of study: the perspective of policy analysis, more specifically, studies on implementation with local emphasis; the studies on youth; as well as studies of the student movements.

Hence the research was orientated to analyze the positioning of university students to the accreditation policy at the FCM- UNLP, since it is important to understand both the conflicting institutional dynamics that unfold during the implementation of the policy and the resulting adjustments during such interactive process.

## **Agradecimientos**

En un plano formal, quiero agradecer a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y al Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR) del Ministerio de Educación de la Nación, por generar las condiciones materiales en el inicio de este camino.

Al Programa de Becas para la Finalización de Tesis de Posgrado (PROFITE) de la Secretaria de Políticas Universitarias por financiar parte del tramo final de la elaboración de esta tesis.

A la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (Flacso-sede Argentina), especialmente a lxs docentes, compañerxs y personal de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, que hicieron de mi pase por este espacio una verdadera instancia de formación y enriquecimiento.

A Antonio Camou y Daniela Atairo, Director y Co-directora de esta tesis, por el apoyo incondicional a lo largo de los años.

Al equipo de investigación sobre universidad (equipo K) con sede en el IDIHCS-UNLP y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde desarrollo mis actividades de docencia, investigación y extensión.

En términos menos formales pero centrales por colaborar en hacer de este trabajo un escrito legible, quiero agradecer a Diego Galeano por la edición entre vuelo y vuelo, y a Eduardo Rezzano por la resolución de mis consultas estilísticas existenciales.

Por último, mi especial agradecimiento a todxs lxs entrevistadxs que prestaron parte de su valioso tiempo y reflexiones para compartir desinteresadamente conmigo, así como mucho material, que fue de suma importancia para la investigación.

*Somos muchos en nosotros*

*Con todo esto, quiero dejar claro, que nosotros somos muchos nosotros.*

*En nosotros individuos, personas y grupos. Hechos en el que somos, al mismo tiempo, todos y cada uno de manera singular.*

*Hay y habrá siempre muchos otros. Memorias, situaciones registradas antes, ahora y procesos.*

*No será posible registrar la presencia de todos en este trabajo.*

*Muchos nombres estarán ausentes.*

*Otros, no.*

*Puedo recordarlos en mí. Y yo en ellos.*

*Sin embargo, no quiero nombrar a todos los que pueda.*

*Lo hago a propósito para algunos (...)*

*Y aquí también soy yo, con todos los nosotros que me entrelazan.*

*Emerson Mehry, Salud: Cartografía del trabajo vivo.*

Recuerdo a Pedro Krotsch.

Recuerdo al *Equipo K*: a Marcelo Prati, Sebastián Varela, Daniela Atairo, Paola Santucci, Yamila Duarte, Pedro Fiorucci, y, en especial, a Antonio Camou, quien dirigió desde la torre central el giro de avión que fue dando esta tesis. Porque supimos conservar y recrear una enseñanza: que la generosidad, el buen trato y el humor también pueden ser parte de la vida académica.

Vuelvo a recordar a Daniela Atairo, quien acompañó y apuntaló cada marcha y contramarcha de este trabajo, con generosidad y dedicación, con las palabras justas a la hora de los obstáculos, de los epistemológicos y de los otros, como le gusta decir a ella.

También a Paola Santucci, compañera de tantos espacios, siempre presente a la hora del relevo, de la escucha y la buena onda.

De la universidad platense que me abrió a mundos nuevos, también caminando en marchas de antorchas.

De Pensamiento Universitario.

De los compañerxs de los múltiples trabajos.

De la Unicamp, su samba y mis compañerxs de viaje.

De los viajes.

Del Movimiento Justicia y Libertad y mis compañerxs.

De las coaliciones de mujeres tesistas.

De “las golpeadoras”, el *Affidamento* y todos los proyectos que nos aquelarran.

De la Sangha de los lunes.

Recuerdo a mi familia, especialmente a mis nonos: Donata y Ángel.

Recuerdo a mis amigxs, de todos los colores.

Recuerdo a mi comunidad adorada: Diego Galeano, Victoria Stringa, Ana Clara Pedersoli y Carolina Soler, y a todxs lxs que trajeron consigo.

Recuerdo a Violeta y Luis, mi mamá y mi papá, por brindarme alas, amor y refugio.

Recuerdo a Seba, mi compañero, por el cuidado, la paciencia y su amor infinito. Porque en medio de tanto aire es parte de mi tierra.

*Y aquí también soy yo, con todos los nosotrxs que me entrelazan.*

# INDICE

<b>PRELUDIO.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>CAPITULO1: LAS POLÍTICAS Y LA IMPLEMENTACIÓN</b>	
<b>Introducción.....</b>	<b>16</b>
<b>1. Estudios que abordan la orientación y el sentido <i>la</i> política.....</b>	<b>18</b>
1.1 Consolidación de la agenda de investigación: reformas, rol del estado, nuevos actores y autonomía universitaria.....	19
1.2 La agenda académica dos décadas después: entre las continuidades y las rupturas del legado de los 90.....	22
<b>2. Estudios que abordan las políticas.....</b>	<b>24</b>
2.1 Política de evaluación.....	25
2.2 Política de acreditación.....	28
2.3 Programas paradigmáticos: el FOMECA y el PI.....	29
<b>3. Estudios que se centran en escenarios institucionales específicos.....</b>	<b>32</b>
3.1 Etnografías de las trayectorias institucionales.....	32
3.2 Estudios sobre las dinámicas sociopolíticas de las instituciones y los actores.....	33
<b>4. La política universitaria desde la perspectiva de la implementación de las políticas públicas.....</b>	<b>34</b>
<b>CAPITULO 2: LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LO LOCAL</b>	
<b>Introducción .....</b>	<b>40</b>
<b>1. Dimensiones constitutivas de las universidades nacionales tradicionales.....</b>	<b>42</b>
1.1 El gobierno universitario.....	42
1.2 Toma de decisiones y política partidaria .....	44
1.3 La disciplina y la profesión .....	45
1.4 La tradición plebeya.....	47
<b>2. La UNLP: matices históricos y cuestionamiento a sus dimensiones constitutivas en el marco del cambio de paradigma en la relación Estado-universidad.....</b>	<b>48</b>
2.1 La UNLP en el marco de la relación benevolente entre Estado y universidad: entre el proyecto científico y la pulsión profesionalizante.....	49
2.2 La UNLP en el marco de las transformaciones de la relación entre Estado y universidad. Cuestionamientos a las dimensiones constitutivas de la UNLP como universidad tradicional.....	58
<b>3. Segundo plano de lo local: el caso la Facultad de Ciencias Médicas.....</b>	<b>62</b>
3.1 Algunas consideraciones sobre la profesión médica.....	63
3.2 Algunos elementos para pensar las dimensiones constitutivas de las universidades tradicionales desde la FCM.....	66
<b>Conclusiones.....</b>	<b>68</b>
<b>CAPITULO 3: VIEJOS ESPACIOS, NUEVAS PRÁCTICAS: LOS ACTORES</b>	
<b>Introducción.....</b>	<b>72</b>
<b>1. Del mito homogéneo a la narración dicotómica .....</b>	<b>75</b>
<b>2. Del singular al plural.....</b>	<b>79</b>
<b>3. De la palabra al contexto .....</b>	<b>83</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>88</b>

<b>CAPITULO 4: LA POLÍTICA DE ACREDITACIÓN</b>	
<b>Introducción.....</b>	<b>91</b>
<b>1. Algunas definiciones.....</b>	<b>92</b>
<b>2. La acreditación de las carreras de grado en el momento de la formulación de la política.....</b>	<b>94</b>
<b>3. La acreditación de las carreras de medicina y el proceso de construcción de los estándares.....</b>	<b>97</b>
<b>4. La implementación de la política y las carreras de medicina como primera experiencia: hacia una construcción multifacética de la legitimidad.....</b>	<b>102</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>106</b>
<b>CAPITULO 5: JOVENES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y POLÍTICA</b>	
<b>Introducción .....</b>	<b>109</b>
<b>1. La construcción multidimensional de la identidad de los jóvenes estudiantes universitarios.....</b>	<b>110</b>
1.1 La generación post 2001 en la universidad .....	110
1.2 cultura disciplinar y cultura institucional.....	114
1.3 cultura estudiantil y cultura juvenil .....	116
<b>2. Estudiantes y política de acreditación.....</b>	<b>120</b>
2.1 LES, CONEAU, toma de decisiones y perfil profesional: los ejes de la disputa...	120
2.2 Estudiantes y Acreditación en la FCM-UNLP: viejas tensiones institucionales a la luz de la implementación de la política .....	123
2.2.1 <i>Entre la elitización y los “bochazos”: la universidad plebeya en disputa...</i>	126
2.2.2 <i>De cara al mercado o al servicio del pueblo: disputas en torno al perfil profesional.....</i>	129
2.2.3 <i>Entre la clausura y las tablas: vaivenes de los órganos colegiados en la toma de decisiones.....</i>	131
<b>3. El conflicto por la PFO: fotografía de una instancia de politización.....</b>	<b>134</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>142</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>147</b>
<b>1. Aportes teóricos: una mirada posible sobre las políticas universitarias, las instituciones y sus actores.....</b>	<b>148</b>
1.1 La implementación de las políticas desde el punto de vista de lo local.....	148
1.2 La historia de las instituciones.....	149
1.3 Jóvenes estudiantes universitarios.....	149
<b>2. Resultados de la investigación: política, instituciones y actores en el plano local.....</b>	<b>150</b>
2.1. Política de acreditación y dinámicas institucionales conflictivas: los ajustes en el plano de lo local.....	150
2.2 Política de acreditación y perfil profesional: de corporaciones y modelos disciplinares en pugna.....	152
2.3 Jóvenes estudiantes universitarios y política: de identidades en construcción....	153
2.4 Política de acreditación y jóvenes estudiantes universitarios: de ensamblajes, coaliciones y posiciones disociadas.....	154
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO METODOLÓGICO.....</b>	<b>179</b>



## **Preludio**

### *“Hay que matar a Joaquín Ve....”*

Esta tesis llega a su fin después de muchos años, experiencias, desencuentros, amores, desencantos, proyectos, pluriempleos, lecturas, militancias, ideas, abandonos, virajes aéreos y reencuentros.

Algo me motivaba - además del ego y el superyó que no me permiten dejar las cosas hechas por la mitad y los plazos e intimaciones formales - a concluir el trabajo iniciado tantos años atrás. Hacía tiempo había asumido un compromiso. Un compromiso con una de las personas más íntegras, afectuosas, generosas y lúcidas que habitó este sistema. Un asesinato se me había encomendado y tenía que llevarlo a cabo: tenía que matar a Joaquín Ve.

Cierta tarde de lunes allá por el año 2001 un personajillo alto, elegante, de ojos chispeantes y mirada punzante, con olor a tabaco, entró a la pequeña aula destinada a los talleres de investigación de la carrera de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y sin más, luego de escuchar nuestras presentaciones y anotar quien sabe qué de nuestras palabras, nos interpeló: “Hay que matar a Joaquín Ve.”

A mí, en realidad, no me interesaban tanto los temas de universidad, pero cómo abstraerse de los embrujos de tal personaje y esa manera irónica, aguda, de encontrar en detalles casi imperceptibles elementos cruciales de la dinámica institucional.

Y así, de la mano de lecturas como Clark, Brunner, Bourdieu, Elias, Halperin Donghi, Wittrock, Perkin, Durkheim y algunos más, comenzamos un camino que cuestionaba una mirada canónica y lineal sobre las instituciones universitarias en pos de devolverle a éstas su complejidad, sus matices y sus actores.

Y de ahí en más fui y vine, peleándome y amigándome, con esto de estudiar a la universidad. Esta tesis es un poco el resultado, para nada lineal, para nada acumulativo, para nada coherente, para nada teleológico, de ese mandato original.

Esta tesis es, muchos años después, mi homenaje, así como salió, a Pedro Krotsch, la persona que me enseñó a mirar las instituciones de otra manera.

## Introducción

*“En los sistemas educativos y en particular en la universidad, como institución especialmente opaca a la mirada externa, es preciso partir de una concepción del objeto que privilegie los aspectos no manifiestos vinculados a ese motor institucional que es el conflicto, aquellos aspectos de los que justamente el organigrama y los documentos no dan cuenta...”*  
Pedro Krotsch, 2002

Hace más de una década Pedro Krotsch nos invitaba a reflexionar sobre la universidad como una institución opaca a la mirada exterior que, en tanto se convirtiera en objeto de estudio, se volvía imperioso avanzar sobre aquellos elementos que la explicaban pero que permanecían poco sensibles de ser captados desde una mirada normativa. Y nos legaba, en ese afán por mirar en los intersticios y en los detalles de la vida institucional universitaria, una manera de pensarla.

Preguntas por el lugar del conflicto, el rol de los actores y los procesos de resistencia, la fuerza de la historia en la configuración del presente institucional, así como interrogantes sobre lo no previsto y las contradicciones, son fundantes de lo que podríamos llamar, tal vez, una “mirada krotschiana” sobre el campo de la educación superior. Una mirada que le restituye lo social a esta institución por demás centenaria y que, al mismo tiempo, requiere que los propios universitarios desandemos una historia aprehendida en nuestra trayectoria, al no ser inmunes a los influjos de esa opacidad.

La mirada de Pedro conversaba con lo que Wittrock (1996) denominó como un análisis sensible a las tradiciones institucionales e intelectuales en casos particulares pero que, al mismo tiempo, de cuenta del cambio específico que atraviesa la institución universitaria en el marco de un desarrollo más amplio en coyunturas históricas concretas. Y, en este sentido, llamaba a combatir un análisis abstracto y descarnado de las instituciones, abogando por estudios basados en investigación empírica informada teóricamente, y que conjugaran distintos elementos de la vida institucional: “...se hará un esfuerzo por tomar seriamente tanto el elemento ideacional, las creencias, como el escenario institucional, con sus reglas y normas, que impone y permite prácticas, sin por ello perder de vista el simple hecho de que las ideas y las instituciones son siempre situacionales, y no son descarnadas ni estúpidas” (Wittrock, 1996: 335).

Parte de ese legado y esa forma de adentrarnos en la reflexión sobre esta particular institución, sus tribulaciones y aciertos, orientaron las primeras inquietudes que fueron dando forma a esta tesis y son recogidos en estas páginas.

## **“Tendríamos que estudiar la acreditación...”**

Y así de sencillo instaló Pedro el tema hace muchos años, intuyendo futuros conflictos, previendo una oportunidad para ver los claroscuros de las instituciones, el juego entre los actores, quien sabe. Lo que sí es cierto es que a partir de aquella invitación y unas primeras amplias preguntas donde aparecieron temas como las corporaciones profesionales y la autonomía institucional, largo ha sido el recorrido y los giros para llegar a la pregunta más acotada, aunque no poco ambiciosa, que recorre este trabajo: **¿Cuáles son las dinámicas sociopolíticas que se despliegan en un escenario institucional específico a partir del posicionamiento de los actores, en especial del actor estudiantil, en el proceso de implementación de la política de acreditación?**

Uno de los principales supuestos que guía este recorte y nos lleva a centrar la atención en una experiencia específica es que para comprender el impacto heterogéneo y los posibles efectos no previsibles de la implementación de una política universitaria en la que se conjugan múltiples respuestas, tanto en el nivel de los actores como de las dinámicas institucionales emergentes, es necesaria una indagación desde lo particular y que se asiente en bases empíricas confiables (Camou y Prati, 2010). Estas premisas orientaron la construcción del problema de investigación desde una perspectiva multidimensional y la búsqueda de herramientas que pudieran dar cuenta de la complejidad del proceso.

Nuestro argumento central es que la política de acreditación genera una dinámica institucional conflictiva que está mediada por las características propias de cada nivel de lo local, donde intervienen las marcas de origen, las tradiciones institucionales, disciplinares y profesionales, así como la particular configuración del entramado de actores.

En este sentido, el nivel local asume un carácter fuertemente explicativo de los ajustes de la política, en tanto contiene elementos que la tensionan o la desafían. Al mismo tiempo, la implementación de la política se produce en el encuentro con una trama de actores provocando reacomodamientos que asumen formas de alianzas, coaliciones, ensamblajes y polarizaciones.

El actor estudiantil, ocupa un lugar central de esta trama, porque participa de las distintas instancias de representación, en un interjuego conflictivo con otros actores. En este plano, participan aquellos estudiantes universitarios políticamente activos, militantes en espacios organizados, permanentemente movilizadas, predispuestos a invertir tiempo, pasión y esfuerzo en la actividad política, lo que les otorga una mirada sobre la universidad que los diferencia del conjunto de los estudiantes.

Pero, por otro lado, en tanto la política de acreditación interpela los intereses de todos los actores, tiene la capacidad de movilizar al conjunto estudiantil. Es éste, confluyen una heterogeneidad de perfiles cuyo vínculo con la política universitaria es más volátil, aunque también -con mayor o menor intensidad- votan, opinan, evalúan, critican, apoyan y demandan a diario diferentes aspectos que atañen a la vida universitaria.

Es decir, la política de acreditación interpela al actor estudiantil en su conjunto, habilitando la participación y la construcción de un entramado que lo tiene como uno de sus principales protagonistas.

Por ello, en la medida en que se buscaba analizar la implementación de la política de acreditación en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata<sup>1</sup> con el objetivo de comprender las dinámicas que se generan al interior de las instituciones universitarias a partir de las acciones que el Estado despliega en el marco de una nueva relación con las universidades, focalizando en el actor estudiantil, consideramos que el abordaje metodológico más pertinente era el desarrollo de un estudio **de caso instrumental único** (Stake, 1995). Esto permitió, a su vez, a partir de una aproximación de corte cualitativo y holística, describir y comprender los ajustes de la política de acreditación en diferentes niveles de lo institucional.

En este sentido, la construcción del problema de investigación estuvo orientada por una serie de coordenadas. En primer lugar, en el marco del viraje hacia un Estado Evaluador (Neave, 1993; Brunner, 1993), la política de acreditación de carreras de grado se convirtió en una política “emblemática” de los procesos de reforma dentro del campo de la educación superior iniciados en la década del 90 en Argentina, aún vigente, dando continuidad a algunos de los sentidos instalados hace más de dos décadas. Dentro de las disposiciones establecidas por la legislación sancionada en 1995, las carreras de medicina fueron las primeras en ser declaradas de “interés público” y fueron objeto de la primera convocatoria de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para la acreditación de grado. La implementación de la política en este campo fue *paradigmática*, ya que a partir de ello se rediscutió el sentido de la misma y se incorporaron medidas tendientes a priorizar la perspectiva del *mejoramiento* por sobre la del *aseguramiento de la calidad*, en tanto luego de esta primer etapa fue posible para aquellas carreras que no alcanzaran a cumplir con los estándares previamente definidos, elaborar planes de mejora que les permitieran alcanzarlos.

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante FCM y UNLP respectivamente.

En segundo lugar, la elección de la FCM como escenario institucional en el que se desarrolla el caso respondió a diversas motivaciones que conjugaron elementos del orden de lo profesional, lo disciplinar y lo institucional. Por un lado, su participación dentro de la primera experiencia de acreditación que tuvo como resultado la incorporación de ajustes en la política, al mismo tiempo que, al ser una carrera fuertemente orientada al ejercicio liberal de la profesión, permitió poner en juego ciertas preocupaciones iniciales respecto del vínculo entre universidad y corporaciones profesionales. Asimismo, esta tesis se enmarca en un espectro más amplio de distintos proyectos<sup>2</sup> de investigación, cuyo objeto de estudio se centró en las carreras e instituciones de la universidad platense, siguiendo la clasificación realizada por Tony Becher (1993) en su clásico estudio sobre la profesión académica. Desde esta perspectiva, surgió el interés por indagar cómo se procesan los conflictos institucionales en una facultad monodisciplinar, cuyas creencias y prácticas están moldeadas por las tradiciones de las disciplinas duras aplicadas. Por otro lado, dentro del conjunto de las facultades de la UNLP, esta institución se ha caracterizado por estar sistemáticamente atravesada por conflictos de distinto orden, dentro de los cuales se destacan los vinculados con el sistema de ingreso, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) y la implementación de la política de acreditación. Conflictos que, a su vez la trascienden y tienden a instalarse en el seno de la universidad local.

En tercer lugar, centramos en los posicionamientos del actor estudiantil, puso de manifiesto un presupuesto inicial sobre la relación entre estudiantes y política de acreditación: en tanto ésta se orienta a asegurar la calidad de la formación y, consecuentemente, a afectar las condiciones de la misma, interpela de manera particular a los estudiantes universitarios. Característica distintiva si la comparamos con otras políticas emblemáticas de esta etapa como, por ejemplo, el Programa de Incentivos, dirigido a modificar las prácticas de los docentes investigadores (Araujo, 2002, 2003; Prati, 2009, 2011).

Al mismo tiempo, los estudiantes, son actores políticos claves en el campo universitario, y son los que mayoritariamente han mantenido un reclamo sistemático sobre la derogación de la Ley de Educación Superior y han manifestado un profundo rechazo a la política de acreditación y a organismos como la CONEAU, encargada de implementar los procesos de acreditación de carreras incluidas en el artículo 43°. Además, analizar la participación de los

---

<sup>2</sup> La tesis se inscribe en el Proyecto de Investigación: “Configuraciones conflictivas: políticas universitarias, actores y cambio político-institucional. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en perspectiva comparada (2003-2013)” que tiene sus antecedentes en una serie de proyectos radicados en el Dto. de Sociología (FaHCE-UNLP) que, con posterioridad al año 2003, comenzaron a investigar la política de evaluación universitaria en perspectiva comparada para luego centrarse en la dimensión institucional del cambio universitario y los actores a partir del caso de la UNLP.

estudiantes en la compleja dinámica que se genera en instituciones concretas a partir del comienzo de los procesos de acreditación permitió comprender el carácter conflictivo e incierto del proceso de implementación de las políticas públicas universitarias, así como los ajustes institucionales en las dinámicas que se despliegan en el interjuego de los distintos actores.

Sumado a estas premisas sobre el actor estudiantil, en la revisión bibliográfica realizada en diferentes campos de estudios, identificamos una baja presencia de trabajos que lo aborden en su complejidad. A lo largo de esta etapa, observamos, por un lado, la invisibilización del actor estudiantil dentro de los estudios de las políticas universitarias, pero también, por otro lado, cierta vacancia en los análisis dentro de los estudios de los estudiantes o del movimiento estudiantil. Dentro del primer grupo, se ha tendido a invisibilizarlos en tanto actor del campo universitario o relegarlos a un orden de lo irracional, los que “siempre se oponen”, y a ubicarlos por fuera del campo de definición de las políticas. Específicamente en aquellos estudios que abordaron la política de acreditación (Corengia, 2010; Araujo y Trotta, 2011; Campos, 2011; Marquina, 2014; entre otros), se ha tendido a privilegiar el análisis de las posiciones de los actores que lideran y gestionan los procesos de acreditación como las autoridades y grupos de docentes de las diferentes facultades que ofertan carreras definidas de interés público. En estos trabajos se ha identificado un proceso de pasaje de ciertos posicionamientos iniciales de recelo y resistencias a una progresiva institucionalización y legitimación de la política. Aún cuando estos posicionamientos no involucran una adhesión monolítica ni necesariamente homogénea y están atravesados por un proceso cargado de tensiones, la política de acreditación no es en su centralidad cuestionada por estos actores.

Por su parte, dentro de las distintas vertientes que estudian a los estudiantes, existe un campo más constituido que reúne a aquellos análisis desde la perspectiva del movimiento estudiantil. Estos trabajos, de fuerte carácter histórico, aportan a la comprensión de experiencias situadas aunque, en la medida en que se acercan en el tiempo, revisten un alto grado de generalidad. En paralelo, sin constituir campos de estudio específicos, conviven otras miradas que se sitúan sobre el colectivo estudiantil pero no focalizan en su vínculo con la/s políticas ni los analizan en su dimensión de actores del campo universitario.

Estas ausencias, sin embargo, no se corresponden con la relevancia que éste asume, principalmente en las universidades nacionales tradicionales cuya matriz institucional habilita el interjuego entre los actores, tanto en el plano de la política universitaria en general como en la vida institucional. El punto de partida emblemático de este rol ocupado por los estudiantes en la vida político-institucional del país reside en el movimiento de Reforma de 1918, donde

los jóvenes estudiantes cuestionaron el orden precedente y consideraron que no sólo estaban autorizados a elegir a sus autoridades, sino también a compartir responsabilidades en la toma de decisiones sobre la vida universitaria, instaurando el principio del cogobierno estudiantil. Gran parte de la bibliografía sobre la temática recupera esta dimensión en clave histórica. Sin embargo, de la mano de un proceso de complejización de las categorías conceptuales para pensar al campo universitario, mermó en las últimas décadas la reflexión analítica de la juventud universitaria como actor social. Una posible explicación de esta escasa producción académica sobre el actor estudiantil podría residir en que en los años 90 la perspectiva dominante se focalizaba en el análisis de las políticas públicas desde una mirada normativa, dejando por fuera la dimensión de proceso que supone la implementación de las políticas, los factores de resistencia o los efectos de éstas en el entramado social de las instituciones, así como la perspectiva de los actores sociales. De allí, la invisibilidad como objeto de estudio de los estudiantes como actor social, que sí fueron centrales, principalmente en el plano de la resistencia gremial (Krotsch, 2000).

Por ello, en pos de una comprensión del caso y de su singularidad y complejidad, era necesario considerar a este actor “invisibilizado” en el análisis de la implementación de las políticas. En este sentido, focalizar en este actor va de la mano de visitar una dimensión de análisis poco abordada: la que contempla los ajustes de la política en un plano más micro, es decir, en el plano institucional. Es en este ámbito justamente donde se sigue expresando con fuerza el carácter conflictivo de la política. De allí que la investigación se orientó a analizar el posicionamiento de los estudiantes universitarios ante la política de acreditación, en tanto se presentan como un actor central para comprender las dinámicas que se despliegan en el nivel institucional en el momento de implementación de la política y son protagonistas principales en los ajustes resultantes de esa interacción conflictiva.

\*

### **Políticas, instituciones y actores: coordenadas conceptuales para un abordaje integral**

El proceso de construcción del problema de investigación nos llevó a apelar a diferentes campos de estudios que facilitaron una mirada integral del objeto de investigación en tanto se presentaba como necesaria una indagación en el plano de las *políticas*, las *instituciones* y los *actores*. Esta confluencia de miradas, por momentos heterodoxas, permitió una lectura menos

llana y más alerta sobre los matices presentes en cada uno de estos tres planos a la hora de abordarlos desde un caso en particular.

En este sentido, la tesis se nutre del intercambio de distintos campos de estudios: el de las políticas públicas, más específicamente, los estudios sobre la implementación con énfasis en lo local; el de los estudios, de corte más sociológico, sobre juventudes; así como el campo de estudios sobre movimiento estudiantil, de corte más historiográfico. Estas perspectivas nos permitieron una aproximación teórica para pensar en el plano de las políticas universitarias y en la especificidad del actor estudiantil en instituciones concretas, así como ir dando respuesta a los interrogantes secundarios que se abrieron a partir de la pregunta general de investigación. En este sentido, el problema de investigación se fue construyendo a partir de la confluencia de interrogantes de distinto orden. Un primer grupo, circunscripto a la búsqueda de una perspectiva de análisis que diera cuenta de la complejidad y a la delimitación de categorías analíticas. De allí que fueron cobrando forma preguntas como: ¿Desde qué perspectiva podemos abordar la relación entre políticas e instituciones evadiendo una mirada abstracta y vacía sobre la institución y contemplando las particularidades y todos los elementos que se conjugan en esa interacción? ¿Cómo mirar los ajustes de una política en un plano más micro? ¿Cuáles son los contextos en los que se inscribe el caso? ¿Cuáles son las dimensiones de lo local que nos permiten dar cuenta de la complejidad, la particularidad y de lo idiosincrático del caso? Así como aquellas que se preguntaban por el actor estudiantil: ¿Desde qué perspectiva se puede analizar a los estudiantes universitarios en su complejidad, sin caer en reduccionismos que desdibujen sus particularidades como actores partícipes del campo de la política universitaria?

Un segundo grupo, de carácter más empírico, que abordaban la especificidad de la política centro de nuestra atención: ¿Cuáles fueron los ajustes de la política de acreditación al nivel del sistema? ¿Qué actores intervinieron en este proceso? ¿Cómo fue el proceso en Medicina en particular? Así como aquellas preguntas centradas en cómo se expresaban esas coordenadas en el caso concreto: ¿Cuál es y fue el posicionamiento de los estudiantes universitarios ante la acreditación y en particular en la FCM? A partir de un diagnóstico que asume la convivencia de múltiples procesos que atraviesan la construcción de las identidades estudiantiles ¿Qué elementos confluyen particularmente en la construcción de los estudiantes de la FCM? ¿Qué tensiones propias del legado institucional emergen en el proceso de implementación de la política de acreditación en esta institución en particular? ¿Cómo atraviesan estas tensiones al actor estudiantil?



### **Las *policies* como objeto de estudio**

De los estudios de políticas públicas retomamos aquellos aportes que desafiaron una mirada monolítica de la/s políticas/s. Estos estudios centran su atención en el momento de la implementación y le otorgan a este nivel de análisis un fuerte peso explicativo de los resultados de las políticas, al considerar el carácter interactivo y negociado de la construcción de las mismas, proceso que se dirime en el plano de lo local. El posicionamiento desde lo local nos permitió recuperar el nivel institucional como escenario de definición de las políticas. A su vez, llevó a adentrarnos en las particularidades que asumen los distintos niveles de lo local a la hora de pensar una institución universitaria concreta e incorporar una mirada histórica que nos permitiera identificar sus *marcas de origen* (Chiara, Di Virgilio y Moro, 2012).

En tal sentido, esta línea de análisis desafía miradas que imaginan una “reforma sin sujetos” (Krotsch, 2002c), es decir, que se asientan en la idea que las políticas universitarias se implementan sobre una tabula rasa, denegando a los actores locales su capacidad de agencia y de imprimir modificaciones sustantivas (o reactivas) a la política. Posicionamientos que invisibilizan las relaciones de poder, los intereses y los conflictos que atraviesan a las instituciones y expresan el factor político como parte de la vida cotidiana de éstas.

En este marco, el estudio de los actores institucionales cobra singular relevancia en tanto el proceso de implementación de una política pública supone una lógica de cooperación que, en general, tiende a tornarse problemática cuando intenta modificar rutinas y prácticas instaladas en la cultura institucional (Di Virgilio, 2009).

Esta mirada nos llevó a considerar la dimensión de lo local, como nivel con un fuerte peso explicativo de lo que sucede con una política universitaria y a preguntarnos por sus características, así como dar lugar a uno de los interrogantes que se presentaban desde los inicios de la investigación: ¿Qué peso tiene la historia en la vida de las instituciones?

### **Lo local y lo contextual**

El acercamiento holístico al problema de investigación que fuimos construyendo a lo largo de este trabajo partió de la base de considerar que, como parte de la comprensión de los fenómenos sociales, es necesaria “la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake, 1995:47).

De allí que creyéramos oportuno señalar las principales características en el vínculo entre Estado y universidad, y sus cambios a lo largo del tiempo que enmarcan toda una serie de

transformaciones de las instituciones universitarias en los últimos 30 años; así como ciertos procesos históricos y sus matices, en los distintos niveles de indagación. En este sentido, reparamos también en ciertos elementos de la configuración histórica del campo profesional médico a partir de la intersección entre Estado, grupos profesionales y ámbito académico, señalando el alto grado de interacción entre instituciones universitarias y corporación profesional, aspecto que a su vez complejiza el análisis sobre la autonomía universitaria.

Al mismo tiempo, vimos la necesidad de puntualizar ciertas dimensiones de análisis que nos ayudaran a dar cuenta de las particularidades de lo local. En este sentido, identificamos tres planos de lo local: la particularidad de las universidades nacionales tradicionales, las particularidades de la UNLP como parte de ese conjunto y, por último, cómo se expresan estas particularidades en una institución concreta: la Facultad de Ciencias Médicas. En este proceso, señalamos algunas de las dimensiones constitutivas de las universidades nacionales tradicionales tales como la forma de gobierno, el modelo de toma de decisiones, la cultura disciplinar y la cultura profesional, así como ciertos aires plebeyos dados por el tipo de ingreso – sin examen ni cupos – a las carreras universitarias, que asumían ciertas particularidades en la universidad local, modelando una historia matizada, respecto del canon historiográfico. Sin perder de vista una mirada sistémica, la identificación de estos elementos permitió pensar a las instituciones desde la lógica de lo local y como escenario de un entramado de actores singular.

### **Abordando al actor estudiantil**

Para analizar al actor estudiantil, recuperamos los aportes de tres campos temáticos: los estudios sobre el movimiento estudiantil, los estudios sobre juventudes y, en particular, uno de sus subcampos, los estudios que analizan la relación entre juventudes y participación política en las últimas décadas. Este corpus conceptual nos permitió construir la categoría de *jóvenes estudiantes universitarios* para pensar la relación entre éstos y política, reconociendo matices al interior del colectivo estudiantil y el carácter fuertemente heterogéneo que lo atraviesa.

La relevancia de pensar al actor estudiantil se vincula con una característica central de nuestro sistema de educación superior. En Argentina, así como en otros países de América Latina, el movimiento estudiantil no sólo se constituyó como un actor político clave en el campo universitario sino también ha ocupado un lugar sumamente importante en la vida política nacional a lo largo de un siglo (Leite, 2010). Sin embargo, como mencionamos más arriba, a la par de las transformaciones que fue sufriendo el colectivo estudiantil, a partir de la década

del 90, se fue invisibilizando desde el mundo académico su protagonismo como actor en el campo universitario.

En paralelo a esta merma en los análisis académicos sobre los estudiantes universitarios, desde el mundo adulto y, con particular fuerza, desde los medios masivos de comunicación, se fueron construyendo a partir de la década del 90 imaginarios que tendieron a posicionar a los jóvenes como hedonistas, individualistas, consumistas tanto como peligrosos y violentos. En estas construcciones se desdibujaba la relación con la política que había imperado hasta entonces, y se resaltaba la apatía como una característica central de la juventud.

Recién en los últimos años emergió un discurso sobre los jóvenes centrado en un sorpresivo retorno a la arena política, redescubriendo esta relación que se había desdibujado en las últimas décadas entre juventud y política (Borobia y otros, 2013). Sin embargo, la noción de sorpresa que atraviesa estas miradas, pone de relevancia una concepción limitada de la política, concepción que los estudios sobre juventudes nos ayudaron a revisar.

Por su parte, el colectivo de los estudiantes universitarios no escapó a la construcción de estereotipos, y, como parte de ese gran universo de la juventud, se los tendió a posicionar en un eje dicotómico entre mayorías *apáticas* y *desinteresadas* y minorías *violentas* y *politizadas*, siendo la dimensión política la que siguió ordenando estas construcciones, pero a partir de una lógica dual que tendió a invisibilizar la complejidad que implica el vínculo de los estudiantes con la política y las instituciones universitarias.

Conjugar los principales desarrollos de estos tres campos contribuyó entonces a observar determinados corrimientos en la mirada sobre los estudiantes y la juventud, en tanto nociones que se entrelazan a lo largo del tiempo. A partir de este camino, postulamos a los *jóvenes estudiantes universitarios* como una categoría heterogénea, compuesta de distintas dimensiones, cada una de las cuales permite dar cuenta de una variedad de procesos a tener en cuenta cuando pensamos a los estudiantes universitarios en la actualidad.

De allí que podamos observar al colectivo estudiantil en sus variadas y complejas formas de relacionarse con la política en general y con la política universitaria en particular, atravesado por múltiples culturas y procesos de socialización, y en diálogo con la sociedad en la que les toca vivir. Asimismo, el análisis de un caso desde el punto de vista de lo local, nos permitió matizar las construcciones dicotómicas a partir de observar qué sucede en el momento de implementación de una política universitaria en una institución específica.

\*

## **Algunas consideraciones metodológicas**

A lo largo del proceso, la investigación asumió un carácter fuertemente interpretativo, multimetódico y reflexivo, que nos llevó a un modo particular de acercamiento a la indagación, privilegiando la profundidad sobre la extensión e intentando captar los sutiles matices de las experiencias. Ello requirió el empleo de métodos de análisis flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos fueron producidos (Vasilachis, 2006).

En tanto nuestro abordaje metodológico consistió en el desarrollo de un estudio **de caso instrumental único**, fue necesario adentrarse en el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico (Stake, 1995) de la política de acreditación, de los estudiantes y de los distintos niveles del escenario institucional, al mismo tiempo que contextualizar el caso (Yin, 1989) en el marco de los virajes en las relaciones conflictivas entre Estado y universidad, y de las particularidades que asume el vínculo entre la FCM y las corporaciones profesionales.

La triangulación de fuentes nos permitió, por otro lado, poner en tensión y comparar miradas y perspectivas no siempre convergentes de los procesos de implementación (Chiara, 2012), de modo de construir una aproximación compleja y profunda a nuestro objeto de análisis.

Por ello, en el transcurso de la investigación se trabajó sobre fuentes primarias como la realización de **entrevistas semi-estructuradas** a referentes estudiantiles con la intención de reconstruir las dinámicas conflictivas del proceso de implementación de la política de acreditación. En este punto, se entrevistó a referentes de las agrupaciones estudiantiles mayoritarias de la facultad, de generaciones más antiguas y más recientes.

Estos encuentros permitieron no sólo construir un relato sobre la mirada de los estudiantes militantes y las agrupaciones estudiantiles sobre la LES y la política de acreditación, recoger sus análisis de la participación del resto del estudiantado y los otros actores, o pensar en conjunto desde las trayectorias individuales procesos más amplios de politización y acercamiento a la participación política de los jóvenes universitarios en la actualidad, sino también identificar los matices o actualizaciones de las dimensiones constitutivas de las universidades nacionales en el plano institucional de lo local. Asimismo, aún con importantes matices y divergencias, se registraba cierto posicionamiento coral respecto de la LES y la acreditación, que produjo una saturación rápida de la información recolectada en estas instancias. Este grupo de entrevistas se completó con entrevistas semiestructuradas provenientes del acervo documental del equipo de investigación en cuya línea de trabajo se inscribe esta tesis.

Por otro lado, se trabajó con **fuentes documentales** como resoluciones, disposiciones y documentos sobre la acreditación producidos por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), CONEAU, Ministerio de Educación Nacional (ME) y la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas (AFACIMERA), UNLP, Facultad de Ciencias Médicas<sup>3</sup>. Así como también legislación universitaria, normativas y resoluciones que hacen a la vida institucional de las Universidades Nacionales y a la FCM en particular, con especial interés en la LES y los Estatutos de la UNLP de 1996y 2008.

Asimismo, el corpus de fuentes secundarias se nutrió de un relevamiento hemerográfico sistemático de periódicos de nivel nacional y local (ver ANEXO) en el análisis específico del conflicto sobre la Práctica Final Obligatoria (PFO) en el año 2010, y de las posiciones públicas de estudiantes y autoridades ante la política de acreditación. Esto permitió identificar en el plano de lo discursivo los posicionamientos no solo de los estudiantes sino de otros actores, así como la relevancia que asumen determinados conflictos institucionales tanto en el ámbito del Consejo Superior como de la comunidad universitaria y de la ciudad. En este sentido, aún con los recaudos que supone trabajar en este plano de análisis y sin perder de vista que nuestro principal interés residía en los posicionamientos del actor estudiantil, la indagación minuciosa y sistemática posibilitó cotejar la información recolectada a partir de las fuentes primarias pero también abonar elementos para la contextualización del caso.

Por último, se relevó información de sitios webs de las agrupaciones estudiantiles (portales en Internet y perfiles en Facebook) así como documentación en torno a la acreditación producida por éstos (documentos, materiales gráficos y audiovisuales subidos a la web). La relevancia empírica que asume esta indagación está dada en relación a la particularidad del actor estudiantil y su vínculo con una cultura juvenil fuertemente permeada por el acceso y uso de TICS como espacio de difusión y comunicación. Dado que, a pesar de desplegar una serie de estrategias, el proceso de concertar encuentros para la realización de las entrevistas con estudiantes militantes y referentes de las agrupaciones ya graduados supuso ciertas dificultades, la posibilidad de acceder de manera virtual a sus producciones, completó el abordaje sobre este actor tan particular de las instituciones universitarias.

\*

---

<sup>3</sup> En algunos casos se completó la recolección de datos con entrevistas a actores clave de estas instituciones.

Con el fin de responder a los interrogantes que se fueron construyendo y afinando a lo largo de la investigación, la tesis se organiza en cinco capítulos.

En el **capítulo I**, realizamos un recorrido por las distintas miradas sobre la política universitaria, identificando diversas perspectivas y modos de abordar a la universidad como objeto de estudio, para finalizar presentando la perspectiva en la que se ubica el presente trabajo. Dentro del corpus de investigaciones, distinguimos tres grandes grupos: los estudios que se centran en analizar y discutir la orientación y el sentido de la política universitaria, aquellos que focalizaron en el plano de políticas emblemáticas del período que se inicia en la década del 90 y, luego, las pesquisas centradas en los escenarios institucionales. Dentro de éstas, nos explayamos en aquellos trabajos que analizan las dinámicas sociopolíticas de las instituciones y los actores, perspectiva en la cual se inscribe nuestra indagación. Este primer capítulo culmina con la presentación de los lineamientos conceptuales adoptados en la tesis, recuperando una mirada sobre la política universitaria desde la perspectiva de la implementación de las políticas públicas y su anclaje en lo local.

En el **capítulo II**, a partir de esta premisa sobre la centralidad del plano de lo local, recurrimos a una mirada histórica que diera cuenta de cómo se expresaban en los distintos escenarios institucionales procesos más generales del campo de la educación superior. Aquí nos centramos en cómo se actualizan cada una las dimensiones constitutivas de las universidades tradicionales que identificamos en los diferentes planos de lo local, dando cuenta de las particularidades de la UNLP y la FCM respectivamente.

En este sentido, en tanto nos propusimos ahondar en los posicionamientos ante la política de acreditación en un escenario institucional específico pero desde un actor en especial, los estudiantes universitarios, en el **capítulo III** avanzamos en la construcción de categorías conceptuales que nos permitieron caracterizar al actor estudiantil en su complejidad, recuperando en especial los aportes más tradicionales de los estudios del movimiento estudiantil, así como también de los estudios más novedosos sobre las juventudes en plural.

En el **capítulo IV**, nos introducimos en un análisis bibliográfico y documental para reconstruir distintos momentos cruciales en el ciclo de la política de acreditación para el caso específico de las carreras de medicina que, como primera experiencia, ofició de plataforma sobre la cual se fueron realizando los primeros ajustes de la política en general. Nos centramos aquí en dar cuenta del carácter interactivo y negociado que le imprime la participación de distintos actores en los diferentes momentos de la política.

En el **capítulo V**, abordamos el caso de estudio en una indagación que intenta dar cuenta de cómo se conjugan en el escenario de lo local la política de acreditación, las características de

la institución y el actor estudiantil. Para ello, en el primer apartado nos adentramos en la multiplicidad de dimensiones que abonan en la construcción de la identidad de los jóvenes estudiantes universitarios de la FCM en tanto partícipes de una generación universitaria, y atravesados por una cultura disciplinar y una cultura profesional específicas, así como por elementos de una cultura estudiantil que dialogan cada vez con mayor fuerza con la lógica una cultura juvenil que también se complejiza. A continuación, se analiza el posicionamiento de los estudiantes ante la política de acreditación y qué especificidades asumió en la UNLP y en la FCM, donde revisamos tensiones históricas que se actualizan al calor de la implementación de la política. Seguidamente cerramos el capítulo analizando cómo se conjugaron estas dimensiones en un momento específico a raíz del conflicto suscitado en la facultad por la Práctica Final Obligatoria en el año 2010. Este análisis nos permitió indagar en los vínculos entre estudiantes y política universitaria, así como en las marcas que dejó el proceso de implementación de la política de acreditación en la institución.

Finalmente, en las **conclusiones**, presentamos los principales resultados que se desprenden del trabajo de campo y los aportes que la tesis puede ofrecer para pensar las políticas universitarias desde el punto de vista de lo local a partir de indagaciones informadas empíricamente. En este punto, se destaca la importancia de abordar el campo a partir de categorías complejas que habiliten a una comprensión situada de los actores, en este caso del actor estudiantil, como parte de un entramado que interactúa conflictivamente en escenarios modelados por tensiones y disputas de larga data. En el plano de los resultados, damos cuenta de los emergentes del caso tanto desde el punto de vista de los procesos desatados en la FCM ante la implementación de la política de acreditación, como del papel de los actores, especialmente el posicionamiento del actor estudiantil en dicho proceso.

## **CAPÍTULO 1**

### **Las políticas y la implementación**

*“Una cosa parecería ser cierta para la educación en general y también para la universidad en particular: la mirada vertical adherida a la idea de aparato de Estado con la que hemos reflexionado durante décadas no nos permite ya comprender la dinámica de las instituciones educativas. Creo que requerimos prestar atención a aquél horizonte en el que se entreteje, en la base de las instituciones, la lógica de éstas con la dinámica compleja de lo social”*

*Pedro Krotsch, 2000.*

#### **Introducción: Miradas sobre la política universitaria**

Desde las primeras reflexiones en torno a la existencia y posibilidades de un campo de los estudios de educación superior en Argentina que realizaron Krotsch y Suasnábar en la revista Pensamiento Universitario en el año 2002, se recorrió un largo camino que consolidó una comunidad de investigadores que han ido abonando a un corpus de investigaciones que nos hablan sino de un campo, por lo menos de un avance sustantivo sobre el conocimiento de nuestras instituciones universitarias.

Casi una década después del comienzo de la reforma de la Educación Superior en el país, los autores analizaban en ese escrito cómo la ruptura de la relación de confianza entre Estado y universidad, no sólo ofició como condición de posibilidad para la emergencia de la evaluación como principio vector de los nuevos tiempos, sino también para la proliferación de estudios sobre la educación superior y la política universitaria. A partir de aquel momento los nuevos organismos públicos (SPU, CONEAU, CPRES, CU) comenzaron a producir y sistematizar información a los que se sumaron los trabajos producidos desde los organismos internacionales. Como nuevos actores con un papel protagónico en el escenario de la Educación Superior en la región, éstos últimos asumieron un rol determinante en la construcción de la política y sus “recomendaciones”, un carácter fuertemente prescriptivo (Suasnábar, 2009).

Por su parte, desde distintos ámbitos universitarios se comenzó a investigar sobre diversas problemáticas de la Educación Superior virando desde una mirada normativa y esencialista, dominante hasta los años 80, a la producción de investigaciones empíricamente informadas, reactivando perspectivas neomarxistas y neoinstitucionalistas, conjugadas estas últimas con los estudios de políticas públicas (Suasnábar, 2012a).



En Argentina, a diferencia de otros países latinoamericanos que asentaron el crecimiento de la producción académica en programas de posgrado y centros de estudios sobre educación superior (Guadilla, 2000), estos estudios se consolidaron en espacios menos institucionalizados a partir del trabajo de grupos de investigadores en la base del sistema (Suasnábar, 2009).

Esta expansión fue de la mano de un paulatino surgimiento y fortalecimiento de institutos, centros y líneas de investigación; una creciente oferta de posgrados de orientación académica y profesional; articulaciones en redes donde convergen investigadores y especialistas de distinto origen disciplinar e institucional; lo que ha dado un conjunto de estudios especializados con impacto en los espacios de toma de decisiones y que han potenciado sus alcances gracias a múltiples circuitos de difusión como revistas, seminarios, encuentros, congresos y otros eventos y publicaciones especializadas en la temática.

Una mirada somera de las dimensiones y cambios en los ejes de los “Encuentros de la Universidad como Objeto de Investigación” pueden orientarnos sobre las problemáticas y abordajes donde se centran los estudios del campo en la actualidad. En el último encuentro desarrollado en la ciudad de San Luis en Agosto de 2013 los ejes que concentraron mayor cantidad de participaciones fueron *Organización, política y gobierno universitario; Currículo y didáctica general y especiales del nivel superior; e Historia de la universidad. Instituciones, disciplinas y sujetos*. Y así como el eje de *Economía y Financiamiento* suscitó menor interés que en otros años, se incorporaron con fuerza nuevas problemáticas como las nuevas tecnologías y la internacionalización. Otros dos ejes con importante participación fueron *Evaluación y Acreditación universitaria y Producción y transferencia del conocimiento*, y en menor medida *Campo ocupacional y posgrados*. Es decir, en los últimos años, los estudios sobre educación superior han ido incorporando problemáticas, enfoques, múltiples miradas que abordan este particular objeto de estudio.

Dentro de los trabajos que se centran más específicamente en el estudio de las políticas universitarias distinguimos tres grandes grupos en relación a la perspectiva de abordaje del objeto. El ordenamiento que presentamos de la producción académica en materia de política universitaria retoma una distinción analítica que adquirió un lugar central en la agenda académica de los años 90: las dimensiones de *la* política y de *las* políticas.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> En castellano cuando hablamos de política o políticas, éstas pueden resultar sinónimos. Para evitar confusiones existe amplio consenso entre los investigadores del área en distinguir, con fines analíticos y auxiliados por sus definiciones en inglés, a *la* política (politics) de *las políticas* en plural (policies). Más adelante ahondaremos en esta distinción pero sintéticamente la primera dimensión remite al entramado de reglas, recursos y relaciones de

A partir de esta clasificación – que no pretende ser exhaustiva – presentaremos una breve descripción de los distintos enfoques y de las producciones de los últimos años, lo que nos dará el marco para presentar la perspectiva de análisis en la que se inscribe esta tesis. De allí que, en primer lugar, daremos cuenta de los trabajos que han estudiado las transformaciones en el plano de *la política* en los que se problematizan temas como el rol del Estado, el rol de los organismos internacionales como nuevos actores en la escena educativa, las transformaciones en la noción de autonomía y la nueva legislación. En segundo lugar, en el plano de *las políticas*, abordaremos, aquellos autores/as que analizan la política de evaluación como la que iría a reordenar las coordenadas del escenario educativo y se convertiría en el eje central del campo y nos detendremos más específicamente en los trabajos que se centraron en la política de acreditación. Luego revisaremos aquellas producciones que focalizan en dos programas paradigmáticos de aquellos nuevos tiempos, caracterizados por contener novedosos mecanismos de evaluación: el Programa de Incentivos a la Investigación (PI) y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEUC). En tercer lugar, abordaremos producciones que en los últimos años basadas en estudios de casos, observaron las políticas universitarias desde la lógica de la implementación, algunas desde una perspectiva más etnográfica y otras, entre las que se inscribe esta tesis, desde el análisis de las dinámicas institucionales que dichos procesos de implementación generan como mediadores entre la formulación de la política y las bases del sistema. En el último apartado de este capítulo ahondaremos precisamente en esta perspectiva y recuperaremos los aportes de los estudios de la implementación de las políticas públicas para analizar la política universitaria.

## **1. Estudios que abordan la orientación y el sentido *la política***

Los trabajos que presentaremos a continuación analizan los lineamientos que (re)ordenan el campo de la Educación Superior de acuerdo a las transformaciones sociales y las coyunturas históricas, identificando elementos de continuidad y ruptura entre diferentes períodos. Asimismo, indagan en los valores, intereses y sentidos en disputa, así como en el interjuego entre los actores y en las lógicas que predominan en la construcción de la/s política/s.

---

poder entre actores estratégicos en una sociedad, mientras que la segunda refiere a aquellas condiciones específicas de elaboración y puesta en práctica de los cursos de acción estatal.

### ***1.1 Consolidación de la agenda de investigación: reformas, rol del Estado, nuevos actores y autonomía universitaria.***

La década del noventa marcó un parteaguas en la política de la región. Si bien ciertas tendencias y transformaciones se venían experimentando desde años anteriores, es en este momento cuando se configuran las condiciones de posibilidad para la implementación efectiva de un nuevo modelo de acumulación y una profunda reestructuración de las relaciones entre estados, mercados y sociedades (Vilas, 1997).

Gran parte de los trabajos que analizaron estos cambios y su correlato en el plano educativo inscribieron la reforma educativa como parte de la Reforma de Estado visualizando los cambios en el plano de *la* política, es decir, en el campo de dimisión de fuerzas entre los distintos actores sociales, remarcando la orientación y sentidos que asumían estas transformaciones<sup>5</sup>. Y así como las líneas generales a partir de las cuales se ordena el análisis de este momento de reformas remiten a los cinco grandes ejes condensados en el llamado *Consenso de Washington*: desregulación, descentralización, privatización, disminución en la dotación de personal y tercerización (Chiroleu e Iazzetta, 2004), en el plano de la educación se retomaron estos ejes como parte de la agenda académica. La descomposición de la matriz estado-céntrica, es decir, el cambio del rol del Estado como organizador y dador de sentido al orden social, por un Estado que pretendía dinamizar la incorporación del país al mundo globalizado bajo la lógica del mercado, fue analizada a partir del nuevo rol, valores y criterios de ordenamiento que se imponían al sistema educativo. De este modo, se observaba el sentido que adquiriría la reforma educativa como un proyecto modernizador de carácter excluyente y diferenciador (Tiramonti, 1999). En esta misma línea, en el plano de la educación superior, una de las principales transformaciones analizadas en el plano de *la* política fue la emergencia del “Estado Evaluador” (Neave y Van Vught, 1994), que modificó la tradicional relación entre el Estado y la universidad en los diferentes sistemas nacionales.

En el contexto latinoamericano, hay gran acuerdo en señalar que esto significó la superación de la vieja relación “benevolente”<sup>6</sup> que primaba en los regímenes democráticos, por un lado, y el fuerte control y represión física e ideológica que imprimieron en las universidades los regímenes políticos autoritarios, por otro; redefiniendo el contrato social entre estado-universidad que había primado hasta ese entonces (Brunner, 1993). Sobre un diagnóstico de

---

<sup>5</sup> Por ejemplo: Krotzsch, 1993, 2003; Paviglianitti, 1996; Suasnábar y Tiramonti, 1999; Mollis, 2003, 2007; Chiroleu, 2004; Chiroleu e Iazzetta, 2004; Suasnábar, 2009.

<sup>6</sup> Betancur (2001) propone otra denominación: el pasaje de un Estado Proveedor a un Estado Gerente, en tanto coordinador y regulador del sistema a distancia a través de mecanismos importados del sector privado de la economía.

pérdida de calidad y crisis fiscal que se impuso desde algunos especialistas de la región como el mismo Brunner y de funcionarios de los organismos internacionales, el modelo “benevolente” caracterizado por la provisión de recursos sin exigencias respecto de los resultados y por una confianza en el funcionamiento de las instituciones de manera autónoma, abrió paso a una nueva relación en la cual el Estado comenzó a exigir rendiciones de cuentas a cambio de financiamiento (Nosiglia, 2004).

Al mismo tiempo que el Estado se transformaba, fuertes eran los debates en torno al carácter que éste asumía. Muchos de los trabajos, hicieron hincapié en la relación de la/s política/s con el paradigma neoliberal y la orientación de las instituciones hacia el mercado (Paviglianitti, 1996; Krotsch, 1998; Mollis, 2003; Chiroleu e Iazetta, 2004); mientras que otros se centraron en destacar el carácter neointervencionista del mismo. Desde esta mirada - así como en otras áreas de reforma - la reforma estructural en la educación superior, más que la retracción del Estado, propició una compleja combinación entre su retiro con la introducción de formas de regulación más firmes en ámbitos tradicionalmente desregulados (Chiroleu e Iazetta, 2004). Fenómeno que destacan como una *aparente paradoja* en la constitución de formaciones estatales más “esbeltas” pero con fuertes capacidades de intervención (Cano, 1995; Krotsch, 1998, 2001; Mollis, 2003).

Otro de los elementos centrales a la hora de analizar las profundas transformaciones de los años 90 es la fuerte influencia de los organismos internacionales de crédito en la construcción de la política y la promoción de una agenda modernizadora, junto con la adopción de modelos de los países centrales bajo una fórmula homogeneizadora (Mollis, 2003; Betancur, 2004; Nosiglia, 2012). En particular, se destaca al Banco Mundial en su rol activo en la construcción de la agenda y el financiamiento de acciones que generaron condiciones para la rápida implementación de un conjunto de políticas de evaluación y de financiamiento selectivo, de manera relativamente homogénea en toda la región (Betancur, 2004; Chiroleu, 2000).

Sin embargo, algunos autores destacan que, a diferencia de otros espacios, las recomendaciones generales del Banco Mundial centradas en la diferenciación institucional, la diversificación de financiamiento, la redefinición del rol del gobierno y la introducción de políticas centradas en la calidad y la equidad, adquirieron características particulares en relación a la dinámica de los actores, que pusieron límites a una adecuación total a la reforma (Chiroleu e Iazetta, 2004).

En este punto, considerando características propias de la universidad como institución educativa, varios autores afinaron la mirada respecto de los cambios en la idea de autonomía universitaria - valor estructurante de las instituciones vernáculas - que trajeron consigo los

procesos de reforma. En contraposición a un análisis jurídico-normativo del concepto de autonomía (Cantini, 1997), fueron incorporando una perspectiva histórico-social, destacando los cambios sustanciales del concepto tanto en la normativa como en la práctica (Chiroleau e Iazzetta, 2001; Mazzola 2008; Nosiglia, 2004; Chiroleu, 2007; Marquina, 2007). Respecto a la nueva legislación - otro de los ejes centrales problematizado en aquel momento – se destaca que, en concordancia con la Constitución de 1994 que consagra la autonomía universitaria, la LES<sup>7</sup> recoge este mandato garantizando la autonomía académica e institucional (Art. 29 y 30) al mismo tiempo que tiende, desde un espíritu fuertemente reglamentarista, a limitarla (Mollis, 1996). Comparada con la Ley Avellaneda que reguló el sistema en gran parte de los períodos democráticos previos bajo una lógica de otorgar un alto margen de autonomía a las instituciones en el dictado de sus propias normas y mecanismos de regulación, la LES se situó como un hecho disruptivo en el Sistema de Educación Superior argentino.

Varios autores destacan el carácter dual de la normativa resaltando su dimensión regulatoria que se expresa en tanto amplía las potestades del Ministerio de Cultura y Educación para fijar políticas generales y crear organismos de coordinación y articulación (Art. 70 y 71), regula la formación de las carreras definidas de interés público a partir de la acreditación, definiendo cargas horarias y contenidos mínimos; incorpora prácticas de rendición de cuentas de las instituciones a partir de la evaluación; estipula una baja participación de miembros universitarios en los organismos de coordinación como la CONEAU (Art. 42 a 47); modifica la integración de los claustros y redefine las funciones de los órganos de gobierno (Art. 52 a 57); interpone al Poder Ejecutivo Nacional (PEN) como órgano de apelación de las decisiones como la creación de sus estatutos (Art. 29 y 34).

Por otro lado, resaltan que las reformas de los 90 introdujeron amenazas a la autonomía universitaria no sólo desde lo jurídico-normativo sino también desde las políticas y las prácticas impulsadas. A partir de esta caracterización existe acuerdo en señalar - en diálogo con la bibliografía que analiza procesos similares en los países centrales (Neave y Van Vught, 1994) - dos pilares fundamentales de la reforma universitaria: las nuevas formas de financiamiento y los nuevos mecanismos de regulación, anclados éstos últimos en la

---

<sup>7</sup> Según Krotzsch (2002: 165) la LES se caracteriza por: establecer criterios para el gobierno de las instituciones que tienden a fortalecer a las autoridades unipersonales; descentralizar el régimen económico-financiero promoviendo la diferenciación en materia de retribuciones y la competencia entre instituciones y académicos; diversificar sectorialmente a través del estímulo a la creación de nuevas modalidades de oferta; promover la estratificación por niveles a través de legislar sobre el posgrado y sobre el papel en la formación de los docentes de grado; estratificar y complejizar la estructura de poder y toma de decisiones mediante la creación de organismos de amortiguación-coordinación; flexibilizar la tradicional distinción público-privado; complejizar el sistema, estableciendo mecanismos de regulación del conjunto que incluyen a la educación superior no universitaria; integrar el nivel de la educación superior como un conjunto de sectores con funciones diferenciadas.

evaluación. Esto marca un carácter fuertemente regulativo de las nuevas políticas (Chiroleu e Iazetta, 2012) y un pasaje del control sobre las instituciones a un control sobre los individuos, modificando también las lógicas del campo académico (Suasnábar 2009).

Así, la concentración de funciones en el PEN, el rol evaluador que asume el Estado y los organismos de coordinación, la subordinación del financiamiento a los rendimientos de las instituciones bajo criterios definidos externamente y su configuración como mecanismo de control, fueron señalados como dimensiones de la fuerte intervención estatal que atentó contra la autonomía e incluso la democracia universitaria, en tanto la primera se constituye en un valor central para la supervivencia de la segunda (Naishtat, 2004; Iazetta 2001).

En síntesis, los trabajos que priorizan el análisis de los cambios al nivel de *la* política de la Educación Superior como las profundas transformaciones en la relación entre estado-universidad y sus implicancias para la configuración del sistema, iluminaron sobre las nuevas coordenadas de organización del campo, así como su cristalización no solo en la normativa sino también en las políticas, las instituciones y las prácticas de los actores.

### ***1.2 La agenda académica dos décadas después: entre las continuidades y las rupturas del legado de los 90***

Luego de una de las crisis sociales, institucionales, políticas y económicas más grandes de la historia de nuestro país, se inaugura a partir del año 2003 una reconfiguración social, en un marco más general que atraviesa a gran parte de América Latina, donde comenzaron a establecerse gobiernos de nuevo signo cuyo denominador común es la oposición al consenso político reformista de los 90 y la recuperación de la centralidad del Estado Nacional en la implementación de políticas más inclusivas, recomponiendo su capacidad regulatoria y de intervención.

Si bien aún no abundan los análisis de este momento histórico y en particular de sus implicancias para el campo de la Educación Superior, varios trabajos en los últimos años (Suasnábar, 2005; 2009, 2012; Marano 2014) discuten las continuidades y rupturas con la/s política/s de los 90 y se interrogan sobre la existencia de una política específica para el sector. Así como en el período anterior primaba una mirada comparativa con el resto de los países de la región, destacando una lógica común de los procesos de reforma y observando ciertas particularidades de cada sistema de educación nacional, los análisis de la última década han tendido a centrarse en comparaciones temporales respecto de los cambios y las persistencias con la década del 90 y cuánto de esos cambios estructurales del sistema de Educación Superior coexisten en la actualidad con políticas y sentidos propios de esta época. El rol del

Estado sigue siendo un tema de preocupación en los estudios sobre la Educación Superior pero ahora es problematizado a partir de sus intervenciones en el desmantelamiento del sistema montado la década anterior, así como en relación a su capacidad de marcar una nueva agenda que trastoque los sentidos en el plano de *la* política y su reflejo en la ejecución de *las* políticas. En esta discusión, algunos plantean cierta inercia con las políticas de los 90 y la falta de una política orgánica e integral que modifique el ordenamiento del campo, mientras que otros - no sin reconocer ciertas continuidades y la incapacidad para cristalizar una propuesta que se plasme en una nueva ley - observan cambios sustantivos. Para estos últimos autores, si bien hay continuidades en el plano de las políticas, la orientación que asume el plano de *la* política es radicalmente cuestionadora de los sentidos construidos en la década previa. Y allí, en el marco de sentidos en el que se construyen las políticas en la actualidad, vinculado a la ampliación del acceso y su consiguiente democratización del Sistema de Educación Superior y a la idea central que reafirma a la Educación Superior como un derecho, radicaría el principal cambio de los gobiernos de las últimas décadas (Rinesi, 2012; Perez Rasetti, 2012)<sup>8</sup>. Dentro de los primeros, algunos explican la ausencia de una nueva agenda política para el sector como resultado de una convergencia de intereses entre el gobierno y los propios actores universitarios en pos de la gobernabilidad del sistema (Suasnábar, 2012a); mientras que otros, comparando el accionar del gobierno en otras áreas donde sí tuvo una fuerte impronta desarmando lógicas características de los 90, lo atribuyen a cierta falta de interés para que la cuestión universitaria se constituya como un “problema de política”. Al mismo tiempo, señalan una autonomización de las estructuras burocráticas forjadas al calor de la implementación de las políticas de reforma con fuerte identificación en las orientaciones de las agencias internacionales que no serían tan permeables a las nuevas ideas (Chiroleu e Iazetta, 2009, 2012). Para estxs autores, existen nuevas orientaciones que marcan ciertas tendencias de la política pero no alcanzan a convertirse en una política integral. Estas orientaciones de nuevo signo giran alrededor de las nociones de *calidad*: si bien perviven los documentos y pautas técnicas presentes en los 90, la idea ahora se asocia al mejoramiento de las instituciones y las disciplinas; *pertinencia*: redefiniendo la vinculación con la sociedad; *inclusión*: con programas y becas que apuntan a garantizar la finalización de la educación media y el acceso y la permanencia en el Sistema de Educación Superior;

---

<sup>8</sup> Algunos trabajos también destacan que frente a la continuidad, irrumpen temas en la agenda de América Latina como la “inclusión educativa” que se materializan en acciones dirigidas a generar mayores niveles de igualdad tanto en el acceso, la permanencia y el egreso del sistema universitario (Chiroleu, 2009; Barreyro, 2010).

*internacionalización*: con programas orientados a la cooperación internacional, la movilidad docente y estudiantil (Chiroleu e Iazetta, 2012).

En líneas generales, todos/as los/as autores coinciden en destacar como característica de estos tiempos dos elementos que actualizan los vínculos entre Estado y universidad: la buena relación entre las universidades tradicionales y el gobierno de raigambre justicialista y el incremento del financiamiento para el sector<sup>9</sup>. Ambas dimensiones se encuentran entrelazadas en tanto el incremento del presupuesto tanto para los gastos orientados al funcionamiento como para las modalidades por programas-contratos<sup>10</sup> ofician (junto con una fuerte presencia de los rectores en la SPU) como un modo de sostener una baja conflictividad del sector (Marquina, 2012; Suasnábar y Rovelli, 2012).

Por otro lado, y en menor medida, sigue habiendo cierta preocupación sobre el rol de los organismos internacionales en este contexto, destacando que tanto la agenda que proponen (sociedad del conocimiento, internacionalización y transnacionalización de la Educación Superior, aseguramiento de la calidad) como sus premisas, siguen ligadas a los postulados que promovían en la década anterior (Chiroleu y Vilosio, 2007).

Por último, así como las transformaciones de la política universitaria de los años 90 quedaron plasmadas en la normativa que pasó a regular el sistema e introdujo fuertes cambios respecto de ideas centrales que habían estructurado la vida de las instituciones universitarias desde la transición democrática - lo que quedó ampliamente registrado en la creciente bibliografía que abordó esta temática -, hay un elemento que llama la atención y es destacado por todos/as los/as autores: ¿Porqué luego de una década de gobierno kirchnerista no fue posible aún tratar una nueva legislación? En este sentido, gran parte de la bibliografía (y los actores) estiman que si bien no es una condición suficiente y necesaria para desarmar prácticas instaladas y apropiadas por muchos de los actores del sistema, una nueva normativa operaría como marco legal y simbólico del cambio de sentido y de orientación de la política del sector.

## **2. Estudios que abordan las políticas**

En la década del 90 hubo ciertas políticas en el ámbito de la educación superior que marcaron el pulso de las transformaciones que acaecían en el sector. Al calor del cambio en la relación

---

<sup>9</sup> Para una descripción más pormenorizada de los cambios en el financiamiento entre la década del 90 y la del 2000 puede verse: García de Fanelli, 2011.

<sup>10</sup> Para más detalle sobre esta modalidad de financiamiento ver: García de Fanelli, 2006 y 2008.



entre Estado y universidad, y los lineamientos de la nueva política universitaria, hubo particularmente ciertas políticas que se convirtieron en paradigmáticas de los nuevos tiempos, dada la fuerte reconfiguración de las dinámicas institucionales y las prácticas de los actores así como las construcciones de sentido que impulsaron, que irían permeando a todo el sector. De allí que concentraran gran parte de los análisis de aquella época y la siguiente. En primer lugar, y quizás la que al día de hoy continúa siendo la política vertebradora del sistema, es la política de evaluación, donde veremos que los trabajos que abordaron esta temática fueron virando su enfoque acorde avanzaba el proceso de implementación. En segundo lugar y como parte de las políticas de evaluación, aunque con un corpus de investigaciones que se fue conformando más paulatinamente, la política de acreditación. Seguido a esto, otras dos políticas que contienen fuertes mecanismos de evaluación fueron especialmente investigadas: el FOMECA y el PI. Una, por su relación directa con las propuestas de los organismos internacionales, particularmente el Banco Mundial y su enfoque en el mejoramiento de la calidad educativa; la otra, por ser la política emblemática impulsada para la investigación y que incidió en la composición de la base docente y en las lógicas del sistema de investigación del país que aún siguen vigentes.

### ***2.1 Política de evaluación***

La proliferación de trabajos que han mirado específicamente las políticas de evaluación responde a que éstas se constituyeron como un eje transversal a toda la segunda generación de reformas estatales, cuyo carácter estratégico estaba estrechamente vinculado a sus potenciales funciones de rendición de cuentas, aprendizaje institucional y herramienta de gestión (Krotsch, Camou y Prati, 2007). Al constituirse como una política central y orientadora de los nuevos tiempos, se convirtió dentro del incipiente campo de estudios de la educación superior en un objeto de estudio privilegiado. Como señala Krotsch (1993, 2003), las políticas de reforma en la región se desarrollaron bajo el paraguas ideológico-político de la calidad y como consecuencia de sistemas universitarios cada vez más complejos y opacos, adoptaron una orientación que convirtió a la evaluación en un instrumento de control y dirección a distancia del sistema, reemplazando al planeamiento como regulador de los procesos educativos. Así, con diferentes ritmos y matices, los países de la región fueron implementando las políticas de evaluación (México en 1989, Chile en 1990, Colombia en

1992, Bolivia en 1994, Brasil en 1996) que lograron penetrar profundamente en el sistema universitario y legitimar la evaluación como un fin en sí mismo<sup>11</sup>.

En un primer momento, en paralelo a la construcción de la agenda y la elaboración de la política, la agenda académica se centró en disputar los sentidos que irían a adquirir dichas políticas en el sector, discutiendo el carácter político de las mismas (Krotsch, 1993; Krotsch y Puiggrós, 1994; Pérez Lindo, 1993).

Luego, abundante bibliografía reconstruyó las etapas iniciales de la construcción de la política, los conflictos entre los distintos actores y los primeros pasos hacia su legitimación (Krotsch, 1998, 2003, 2005; Álvarez, 1996; Mollis, 1999; Araujo, 2007). Algunos de estos trabajos comenzaron a utilizar herramientas conceptuales de los estudios de políticas públicas en tanto auxiliaban en el análisis de las particularidades de la construcción de la política en el país. El trabajo de Álvarez, por ejemplo, destaca la presencia de dos modelos de evaluación representados en esos primeros momentos por el CIN y el MCE. El primero, bajo una concepción democrática, descentralizada y basada en la autonomía institucional que proponía la evaluación en términos de mejoras institucionales. El segundo, anclado en una concepción eficientista, burocratizante y centralizadora, cuyos objetivos se centraban en el control y el establecimiento de un sistema de premios y castigos. La autora destaca que cuando comienzan a firmarse convenios bilaterales de evaluación institucional entre el MCE y algunas universidades, el CIN quedó muy debilitado. Junto con otros autores coincide en señalar que el organismo no pudo articular en ese momento un proyecto alternativo que expresara un modelo de evaluación propio bajo los términos discutidos en el campo académico, aunque

---

<sup>11</sup> Una mirada aproximativa a los sistemas de educación superior de la región y los procesos de evaluación puede consultarse en: Revista Avaliação V. 13 (47-48) n°1 y n°2 2008, Universidad de Sorocaba; Didriksson, A. (2003) "La nueva reforma universitaria en América Latina", en Dias Sobrinho, J. y D. Ristoff (edits.) Avaliação e Compromisso Público. A Educação Superior em Debate. Florianópolis, Insular/RAIES; Gazzola A. L. y A. Didriksson (Edits.) (2008) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, IESALC-UNESCO; Rama, C. (2006) La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Buenos Aires, FCE; Tünnermann Bernheim, C. (edit.) (2008) La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali, Iesalc-Unesco, PUJ; García Guadilla, C. (2005) Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio. Caracas, CENDES y Nueva Sociedad (1ª. Edición 2002); García Guadilla, C. (2003) "Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior" en Marcela Mollis (comp.) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, CLACSO; Acosta Silva (2007) Cambio político y gobierno de la educación superior en México, en Krotsch, P., Camou, A. y M. Prati (coords.) Evaluando la Evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Editorial Prometeo; Dias Sobrinho (2007) "Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad", en Krotsch, P., Camou, A. y M. Prati (coords.) Evaluando la Evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Editorial Prometeo; entre otros.

parte de estas demandas se colaran con la idea de autoevaluación institucional que terminó imponiéndose luego.

Al momento de la construcción de la política, había en nuestro país cierta tradición respecto a discusiones sobre la calidad y la evaluación, incluso presentes en la tradición reformista de 1918. Sin embargo, en este momento se produjo un viraje de pensar la *calidad* como problema a pensar la *evaluación de la calidad* como regulación. Esto implicaba asociar la evaluación a indicadores, auditorias y establecimiento de estándares en función de la rendición de cuentas de las instituciones y la responsabilización de los resultados (Suasnábar, 2012b). De allí que con posterioridad, la agenda académica se concentrara en el análisis de los rasgos que fuera asumiendo el modelo de evaluación triunfante. Este modelo pasó a caracterizarse por su *focalización*, según el nivel, la obtención o no de financiamiento y el objeto u objetivos de los procesos de evaluación; por su *pretensión homogeneizadora*, en tanto implicaba una transferencia de modelos de patrones de regulación, propios de los países centrales; y por su función como *mecanismo de rendición de cuentas*, en tanto se posicionó a la evaluación como la herramienta que resolvería la crisis institucional y fiscal de las instituciones de educación superior, reestableciendo la confianza en éstas. En relación a esto último Krotsch (1998) señala que, los actores gubernamentales asumieron como supuesto que la mirada externa genera reflexividad, autorregulación y cambio, sin tener en cuenta cuánto hay de adaptación formal y ajuste mutuo entre los valores y expectativas de la agencia externa y la institución, limitando las potencialidades de los procesos evaluativos de convertirse en instrumentos ligados a la innovación y el cambio. En este sentido, algunas autoras (Araujo, 2007; Marquina 2009) señalan el carácter fundamentalmente político de la política de evaluación, y la construcción de herramientas y procedimientos que ocultan el carácter no neutral del proceso.

Por otro lado, hacia fines de la década del 2000 surgen una serie de estudios (Araujo 2007, Camou, 2007; Krotsch, Atairo y Varela, 2007) que hacen foco en el momento de la implementación de las políticas de evaluación, lo que los lleva a tornar la mirada hacia las instituciones y sus dinámicas en el procesamiento de éstas. Estos primeros trabajos se centran principalmente en la política de evaluación institucional y se proponen capturar los vínculos entre políticas, actores y cambio institucional considerando ámbitos universitarios específicos. De esta manera observan las adaptaciones locales en el interjuego entre tradición e historia institucional y los requerimientos externos (Araujo, 2007). Los mismos, abrieron el juego a profundizar el análisis sobre los efectos, no unidireccionales ni homogéneos, de la implementación de las políticas y a entender la complejidad de las transformaciones en la educación superior, en tanto incorporaron una perspectiva comparativa entre instituciones, a

partir de observar las configuraciones institucionales, su historia, sus valores y las dinámicas desplegadas ante los posicionamientos de los actores.

Por último, en la actualidad, la bibliografía señala que la evaluación sigue siendo la gran articuladora de las políticas, lo que para un conjunto de autores/as otorga cierta continuidad con la agenda de los años 90, a pesar de la existencia de un discurso crítico sobre las reformas implementadas en la década anterior. Chiroleu (2011) incorpora un análisis comparativo entre las diferentes experiencias nacionales de la región que permite matizar esa persistencia al ubicar a los países en un continuo que va desde la renovación al continuismo, con Venezuela y México en los extremos respectivos y Brasil y Argentina en las posiciones intermedias. Varixs autores destacan que en ambos países se han realizado ajustes en las políticas de evaluación orientados hacia el *mejoramiento* antes que hacia el *aseguramiento* de la calidad aunque de acuerdo a sus análisis los cambios no han logrado producir un giro sustantivo (Diaz Sobrinho, 2007; Chiroleu e Iazzetta, 2012). Ante esto, otros trabajos identifican elementos de continuidad relativos al objeto de evaluación, en la composición y funciones de la CONEAU, y en los alcances de la evaluación institucional y la acreditación de carreras de interés público. Esto estaría evidenciando que a lo largo de estos años no se ha instalado una *cultura de la evaluación* (Burke, 2012). En esta línea algunxs autores matizan también la legitimidad entorno a los procesos de evaluación institucional, en tanto cabría observar cuánto hay de adaptaciones formales o estratégicas en un escenario donde los incentivos simbólicos y financieros son débiles (Krotsch, 1998; Camou, 2007).

Sin embargo, queda aún por dilucidar los efectos de estas transformaciones recientes y la persistencia de elementos anteriores en el nivel institucional, es decir, el nivel donde se manifiesta la implementación de las políticas en tanto escenario de disputas, intereses y cooperaciones en juego.

## **2.2 Política de acreditación**

La política de acreditación se constituyó como uno de los ejes centrales de la política de evaluación y que tuvo mayor persistencia e impacto a lo largo del tiempo.

Dentro de la bibliografía que aborda esta política, gran parte focaliza en la acreditación de carreras de grado. Los primeros trabajos referentes a la acreditación tendieron a centrarse en describir los procesos y esbozar algunos resultados, así como a proponer mejoras en su implementación. Estos trabajos fueron en su mayoría elaborados desde los organismos involucrados como la CONEAU o las Asociaciones de Decanos (Morera y Brissón, 1998, 2002; Brissón y otras, 2011; Las Heras Bonetto y Rosselot Jaramillo, 2004; Martínez Marull y

otros, 2002; Pérez Rasetti, 2002, 2004; Guerrini y otros, 2002; Villanueva, 2008). Otra línea de indagación que se abrió en estos primeros tiempos se preguntaba por cómo la política de acreditación tensionaba la autonomía de las universidades nacionales (Stubrin, S/F).

Sin embargo, gran parte de la bibliografía ha tendido a centrarse en casos específicos, en el análisis de los procesos de acreditación en las carreras de medicina y en las ingenierías, es decir, en las primeras experiencias de acreditación que fueron centrales en las redefiniciones que iría sufriendo la política.

En un plano más general, varios trabajos ahondan en un análisis sobre los actores que intervienen en el ciclo de la política, principalmente la CONEAU y los pares evaluadores (Corengia, 2014; Marquina, 2008, 2014; Stubrin, 2010) pero también van apareciendo estudios que abordan el rol de otros actores fundamentales como las Asociaciones de Decanos (Araujo y Trotta, 2009, 2011; Copolla, 2013) o los estudiantes (Trotta y Atairo, 2014). En este plano de los actores, pero centrado en el momento de la formulación de la política y, más precisamente de los estándares en el caso de medicina, De Vicenzi (2009, 2011) ha trabajado el interjuego entre los actores que participaron de este momento.

Trabajos más recientes se han centrado en otro momento del ciclo de la política de acreditación como la incorporación de financiamiento específico a partir de los Programas de Mejoras por disciplinas y también el rol de las Asociaciones de Decanos a raíz del caso de las Ingenierías (Casajús y Garatte, 2012).

Otro gran grupo de producciones ha abordado la problemática de las titulaciones (Marquina, 2004; Marquina y Márquez, 1997; Groissman, 2000; Nosiglia, 2013; 2014) en tanto la política de acreditación ha tendido a poner en tensión la atribución histórica de las universidades nacionales en relación a la habilitación del título profesional.

Por último, otro gran corpus de bibliografía se centra en el impacto o los resultados de la política. Dentro de éstos, varios, analizan cuánto hay de formalismos o adaptaciones rituales y cuánto de una construcción de una cultura de la evaluación en sintonía con la dimensión de mejora de la política (Campos, 2007, 2012; Moler 2006; Guaglione 2012; Corengia 2005, 2010). Estos trabajos ahondan en estudios de casos incorporando la percepción de los actores institucionales. Esta es la perspectiva también de estudios recientes que analizan la implementación y discuten una mirada lineal de los resultados (Marquina, 2014).

### ***2.3 Programas paradigmáticos: el FOMECE y el PI***

Otro gran grupo de investigaciones que piensan las políticas de los años 90 analizan a partir de una importante base empírica los cambios generados por la implementación de programas

específicos como el Programa de Incentivos a la Investigación (PI) o el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE). Ambos programas se convirtieron en *paradigmáticos* de las transformaciones que legaron estos años al conjunto del sistema de educación superior y de allí que varios/as autores/as hayan investigado sobre los efectos y nuevas reglas que éstos introdujeron y los reajustes de estas políticas conforme avanzaba su implementación. Más específicamente, este grupo de trabajos observa los “programas especiales” como parte de la batería de políticas que se propusieron incidir en el sistema a partir de relacionar financiamiento específico a determinados resultados, tanto a nivel de las instituciones (FOMECE) como de la base académica (PI). Es decir, programas orientados al mejoramiento institucional o a la investigación, donde la evaluación se convertía en un componente estratégico.

El FOMECE (1995-2003) se constituyó en un ejemplo cabal de la influencia y el alcance de los organismos internacionales en la definición de las políticas que, no sólo impulsaban, sino también financiaban en un contexto de fuerte reducción presupuestaria para el sector. El FOMECE se convirtió entonces en un mecanismo de distribución de financiamiento que expresaba la nueva relación entre Estado y universidad, dimensión que ha sido analizada desde distintas perspectivas. Uno de los primeros trabajos al respecto que señala la implementación del programa FOMECE en el marco de las políticas impulsadas por el Banco Mundial y los organismos multilaterales de crédito, fue el de Cano (1995). En este trabajo, producido al calor de las reformas de los 90, se realiza un análisis pormenorizado de las bases y los fundamentos del programa anclados en los principios del consenso de Washington y los lineamientos encarnados por el Banco Mundial. En el mismo, se evidencia una lógica de mercado en tanto el presupuesto principal que sostenía al Programa era que la presencia de dispositivos de evaluación incentivaría la competencia interinstitucional, lo que redundaría a su vez en una mejora de la calidad educativa. Por otro lado, trabajos como el de Castro (2002) se centraron luego en una descripción pormenorizada de cómo se constituyó el diseño del programa y su impacto en el sistema de educación superior desde un punto de vista cuantitativo. Aquí, se subrayan los efectos del programa en la distribución de financiamiento de acuerdo a las características de las distintas universidades participantes. Finalmente una serie de trabajos de los últimos años (Atairo, 2007, 2011a, 2011b) destacan la incidencia focalizada del programa en ámbitos académicos o institucionales específicos, prestando especial atención a las respuestas diferenciales de las instituciones en su adhesión al mismo. Cabe destacar, por último, un elemento que aún no ha sido lo suficientemente estudiado y es que si bien el programa fue desarticulado, pervive en uno de los componentes del

financiamiento para el sector una idea central del mismo: el financiamiento por programa, aún cuando en la actualidad asuma una modalidad de programas-contratos y no de fondos por competencias (Suasnábar y Rovelli, 2012).

En el caso del PI (1993) se lo considera como la política central que interpeló a la investigación y la producción científica de los años 90. Varias producciones han tendido a enfatizar en los impactos o efectos de la implementación del programa (Araujo, 2001, 2003, 2004; Carullo y Vaccarezza, 1997; Fernández Berdaguer y Vacarezza, 1996; Prati 2003) y otros se han concentrado en las dinámicas de la implementación de la política (Prati, 2004; 2009). Dentro del primer grupo, lxs autores identifican al programa como una política que impacta en el modelo de relaciones entre Estado, académicos y gobierno universitario, evidenciado en las transformaciones que sufre el trabajo académico (qué investigar, cómo difundir, etc.) y en la composición de su base (surgimiento de la figura docente-investigador y categorizaciones propias del programa). Lo que genera – a decir de lxs autores - una nueva estratificación del ámbito académico y reposiciona la investigación como central para los procesos académicos, en detrimento de las funciones de docencia y extensión. Siguiendo los efectos generales, Araujo analiza los efectos colaterales, es decir, los aprendizajes fraudulentos que hacen los académicos para jugar el juego de la incentivación a la investigación y los efectos diferenciales de acuerdo a disciplina, sexo, dedicación, etc. Todos los trabajos coinciden en señalar precisamente los diferentes impactos del programa para las ciencias duras y las ciencias blandas. Este programa entonces es analizado desde esta perspectiva como parte de la batería de políticas que modifican el patrón imperante en la asignación de recursos e instalan la lógica de la rendición de cuentas como estrategia de regulación del trabajo académico.

Dentro del segundo grupo de trabajos, Prati analiza los reajustes que fueron modificando lineamientos originales de la política en el interjuego entre Estado (SPU), universidades (CIN) y académicos, en el transcurso del proceso de implementación, incorporando las estrategias y posicionamientos de la base del sistema (docentes e investigadores) como factor explicativo de estas transformaciones. Es decir, cómo la política logra implementarse y se va ajustando a partir de la capacidad de los distintos actores de posicionar sus intereses, análisis que se complementa con la percepción de los académicos para pensar los efectos desde un cruce entre lo institucional y lo disciplinar.

Tanto en la producción académica sobre el FOMECC como en el caso del PI, se desarrollaron diferentes líneas de indagación: a los primeros análisis que hacían foco en el diseño y los

impactos generales, se sumaron trabajos que se interrogan por los resultados del encuentro entre la implementación de los programas y las dinámicas institucionales que esto genera.

### **3. Estudios que se centran en escenarios institucionales específicos**

Como vimos, una parte importante de la agenda de investigación se ha formulado vinculada a la agenda de reformas del sector, analizando los cambios producidos en el pasado reciente desde la esfera estatal y la orientación de las políticas universitarias. Esta mirada contribuyó a comprender la conformación del Estado Evaluador y los rasgos que adquirió en nuestro país, aunque, en simultáneo, veló por bastante tiempo la mirada sobre los cambios generados en las instituciones. Este tercer grupo de trabajos que destacaremos a continuación se centra en el nivel institucional, en las características de las instituciones y los actores que, con diverso margen de autonomía, despliegan estrategias y recursos que marcan respuestas disímiles ante un mismo escenario. Ambos grupos de trabajos priorizan una mirada localmente situada, incorporan dimensiones del análisis sociológico e histórico y centran sus reflexiones en el procesamiento de la/a política/s en el interjuego con las dinámicas institucionales y los actores; así como sostienen un importante desarrollo de la producción sustentada en indagación empírica. El primer grupo se centra en una perspectiva etnográfica que focaliza en los vínculos informales que median las relaciones entre los actores y las políticas en una institución; mientras que el segundo grupo – en el cual se inscribe esta tesis – enlaza una mirada de las políticas públicas con los estudios del campo de la Educación Superior, conjugando en el análisis elementos de la matriz organizacional, la historia y las tradiciones, los intereses y estrategias de los actores, con las particularidades de un objeto de estudio específico como es la universidad.

#### ***3.1 Etnografías de las trayectorias institucionales***

Los trabajos de Soprano (2007, 2009), Garatte (2010, 2012), Casajús y Garatte (2012); Cap (2011); Cuesta (2011); Casajús (2010) se centran en un abordaje microsociológico que conjuga un análisis del procesamiento institucional de determinada política con un enfoque de tipo etnográfico que toma como punto de partida la comprensión de la experiencia de los actores en sus propias categorías de entendimiento del mundo social, sus lógicas y sus contextos de uso. De este modo se prioriza la indagación de las representaciones, prácticas, relaciones e identidades sociales de los actores intervinientes. Siguiendo esta aproximación al



objeto de estudio, incorporan el análisis de las trayectorias de individuos o grupos en pos de matizar o complejizar ciertos sentidos históricos comunes de la historia de las instituciones universitarias, así como observan la distancia entre el plano discursivo y el plano normativo desde el punto de vista de los actores y sus prácticas institucionales concretas. Esta producción otorga peso explicativo a las sociabilidades que atraviesan las instituciones, donde está presente el aspecto formal de los vínculos institucionales así como el informal, dando cuenta de las distintas lógicas que signan el curso de una trayectoria: la profesional, la disciplinar, la personal, la institucional, la generacional, etc. Asimismo, sobresale en el análisis el seguimiento de la trayectoria de los nombres propios así como el punto de vista del actor como voz privilegiada para entender esas mediaciones entre políticas e instituciones.

### ***3.2 Estudios sobre las dinámicas sociopolíticas de las instituciones y los actores***

Desde una perspectiva que combina una mirada sociohistórica con estudios del campo de la educación superior y la universidad por un lado, y una mirada sociopolítica con los estudios de políticas públicas, por otro, estos trabajos han tendido a reconocer las dinámicas institucionales y los actores como factores clave en el procesamiento de las políticas, ya sea a modo de apropiación, resignificación o resistencia, en el marco de configuraciones sociales específicas.<sup>12</sup> Estos estudios que surgieron a partir del análisis de la implementación de las políticas de evaluación, tendieron a priorizar una mirada que se centra en el carácter interactivo y negociado de las políticas públicas y de los procesos sociales que caracterizan a la universidad. De allí que el conflicto y el poder son elementos centrales en el análisis de esta perspectiva, así como las culturas e imaginarios que orientan la práctica de los actores. En este sentido, prestan especial atención a “lo que la institución realmente es, sus tradicionales formas de gobierno, la constitución particular de las comunidades científicas y disciplinarias, los especiales arreglos de poder que [la] caracterizan...” (Krotsch, 2005: 6). Bajo la premisa de que las políticas universitarias tuvieron un impacto heterogéneo, donde prevalecieron efectos no previsibles en función de las disímiles respuestas tanto al nivel de las dinámicas institucionales como de las estrategias de los actores, estos trabajos se concentraron en un análisis sustentado en una importante base empírica (Camou y Prati, 2010). Rescatando autores anglosajones en el estudio de la educación superior devolvieron al nivel institucional poder explicativo sobre el propio cambio de las instituciones: “Las decisiones no son el

---

<sup>12</sup> Nos referimos a los siguientes trabajos dentro de los cuáles se inscribe la producción de esta tesis: Araujo y Trotta, 2009, 2011; Prati, 2009, 2011; Camou, 2007; Araujo, 2007; Krotsch, Atairo y Varela, 2007; Varela, 2007; Atairo, 2007, 2011a, 2011b, 2015; Prati y Prego, 2007; Atairo y Trotta, 2014; entre otros.

producto de órdenes en el sentido de la perspectiva burocrática, tampoco el reconocimiento indiscutible de una autoridad respaldada en la competencia técnico-académica, sino, antes bien, el resultado no esperado de compromisos entre grupos que se disputan el control de los recursos materiales y simbólicos que hacen a la reproducción del entramado de poder al interior de la institución” (Krotsch, 2005, parafraseando a Baldrige, 1986).

En el siguiente apartado, profundizaremos en la dimensión sociopolítica de las políticas públicas que orientan estos estudios y que se presenta como central en el abordaje teórico de la presente tesis.

#### **4. La política universitaria desde la perspectiva de la implementación de las políticas públicas.**

De la amplia bibliografía que ha trabajado los procesos de reforma en la educación superior en el país y las políticas universitarias de los últimos veinticinco años que hemos descrito más arriba, este trabajo se nutre de las producciones que discuten la orientación de la política en tanto aportan un análisis sobre los marcos en los que se inscriben las políticas en diferentes momentos históricos. Así, habilitan a interrogarnos sobre los cambios y continuidades de la política de acreditación a través del tiempo. De aquellos estudios que hacen foco en una política en especial, rescatamos la importancia de una indagación específica sobre el conjunto de las políticas que caracterizaron las últimas décadas y la pregunta por las especificidades de las políticas de acuerdo al discurso que enuncia y al grupo de actores que interpela. Específicamente, este trabajo sigue una línea inaugurada por los trabajos que, desde el análisis de la implementación de las políticas de evaluación como políticas públicas, promovieron una indagación localizada en el nivel institucional, al que atribuyen un importante elemento explicativo para dilucidar los resultados de las políticas mismas.

Como ilustra la bibliografía mencionada, los cambios acontecidos en el escenario universitario desde la década del 90 fueron parte de un proceso más amplio de reforma del Estado que se presentó en toda la región. A partir de la distinción analítica entre el Estado como *relación social de dominación* y como *aparato institucional* (Ozslak, 1987) es posible profundizar la mirada de este proceso y observar en el primer nivel, las redefiniciones en la matriz de relaciones entre Estado, Mercado y Sociedad Civil; mientras en el segundo nivel, los cambios en la estructura, dinámica y gestión del aparato público. En un mismo sentido, recuperamos los *estudios de políticas (policy analysis)* y la distinción analítica entre *politics* y

*policies* porque nos permiten concebir a la/s política/s universitaria/s como políticas públicas y pensarlas en ambos niveles de análisis<sup>13</sup>.

De esta manera, esta perspectiva es de utilidad para discernir los múltiples sentidos que se entretejen en el término *políticas universitarias*. Sin embargo, “...en la práctica ambas dimensiones están íntimamente entrelazadas en tanto las coaliciones de apoyo político a una reforma están directamente ligadas a un diseño o a una implementación particular de esa reforma, y de manera complementaria, cambios en el diseño o en las estructuras organizacionales que participan en una iniciativa estatal pueden modificar los elementos o el carácter de una posible alianza de apoyos” (Krotsch et. al, 2007: 20). Al mismo tiempo, ambas dimensiones no guardan una relación lineal, en tanto las políticas públicas, especialmente en países periféricos como el nuestro, tienen cierto grado de autonomía respecto del campo de lo político. En estos casos, muchas veces, se conjugan efectos propios de los procesos de globalización con la presencia de organismos internacionales que financian las políticas y el fuerte rol de equipos técnicos que recortan márgenes de autonomía en la definición de las orientaciones de las mismas (Chiroleu, 2012: 14).

Ahora bien, de los estudios de políticas públicas recuperamos especialmente aquellos que desafiaron una mirada monolítica de la/s políticas/s porque creemos aportan elementos enriquecedores a los análisis sobre el campo de la política universitaria y la educación superior.

Dentro del campo de estudios de las políticas públicas, se pueden identificar tres generaciones de estudios que fueron ampliando y complejizando la mirada a partir de un reposicionamiento del análisis en el momento de la implementación. En primer lugar, aquellos que surgieron en la década del 70 revalidando el concepto de “ciclo” de las políticas públicas y su carácter político, entendiendo estos elementos como centrales para el éxito de las mismas. Una idea medular dentro de esta línea de trabajo es que el proceso de implementación de una política supone “complejidad en la cooperación”, en tanto coexisten una multiplicidad de participantes y de perspectivas en juego que cambian en distintos momentos del proceso (Pressman y Wildavsky, 1973). Por lo tanto, gran parte de la complejidad para la cooperación responde a la cantidad de puntos de decisión colectiva y a la presencia de grupos de actores que tienen

---

<sup>13</sup> Como mencionamos más arriba: *La política* (politics) se refiere al trasfondo o el espacio de apertura que posibilita las decisiones individuales y colectivas sobre el mundo social y la subversión/conservación de sus principios estructurantes, es decir, el entramado de reglas, recursos y relaciones de poder entre actores estratégicos en una sociedad (Vitar, 2006). Mientras que *las políticas* (policies) remiten a aquellas condiciones específicas de elaboración y puesta en práctica de los cursos de acción estatal, dentro de los límites fijados por el trasfondo político en que se insertan y en tanto espacio de mediación y articulación de múltiples sentidos.

capacidad de vetar la forma, el contenido o el tiempo de la política. Esta mirada más ajustada a la realidad, reconoce la divergencia de intereses y, por lo tanto, la negociación intensa en los procesos, de los cuales emergen decisiones no esperadas. En este sentido, el reconocimiento de la pluralidad de intereses llevó a definir a la etapa de la implementación por medio de la metáfora de “procesos de ensamblaje” (Bardach, 1977 citado en Aguilar Villanueva, 2000), representando el acoplamiento de numerosos y diversos elementos que se encuentran dispersos e independientes entre sí, a través de la persuasión y la negociación. De allí que *ensamblaje* y *política* pasaron a ser dos características fundamentales del proceso de ejecución.

En segundo lugar, surgió hacia fines de los años 70, una perspectiva crítica de la concepción de política encerrada en la fórmula *top-down* predominante en ese entonces, que proponía una perspectiva que invertía la mirada hacia procesos de *bottom-up*, al otorgarle un peso central al nivel local. Dentro del enfoque dominante, bajo un modelo jerárquico y sistemático, se solían imputar los problemas de la implementación a la intervención de muchos poderes durante el proceso, a la desorganización y dificultades de comunicación en las instancias burocráticas subordinadas o al comportamiento de los operadores. Como correlato, abonaban propuestas de concentración en el mando y mayor racionalidad y simplicidad en el sistema político. Este punto de vista que desconocía las funciones políticas que cumplen el retraso, la baja coordinación, la incoherencia de los objetivos y su conflictividad, fue cuestionado por el enfoque *bottom-up* al resaltar la importancia de la organización local y poner el acento en el campo de la implementación como el lugar de consumación de la política. Desde este enfoque se redefine así la relación entre el programa diseñado por la agencia estatal y las condiciones de la agencia local, en tanto es entendida como una *adaptación mutua* (Berman, 1978, citado en Aguilar Villanueva, 2000). En este sentido, se concibe a la implementación como un proceso organizacional dinámico cuya configuración resulta de las recurrentes interacciones entre el proyecto y el contexto institucional.

Por último, el concepto de “régimen de implementación” desarrollado por Robert Stoker (1989), entendido como un arreglo entre los participantes de la implementación que acatan determinados valores y habilitan el marco organizativo para promocionarlos, recupera elementos de las perspectivas anteriores al incorporar la dimensión temporal y destacar cómo la cooperación, la adaptación y la introducción de cambios se tornan más viables si se observan en el transcurso del tiempo (López, 2007). En esta línea, Chiara y Di Virgilio (2005) elaboraron la noción de *régimen local de implementación* para describir al conjunto de condiciones que, en distintos planos (funcional, material y político), organizan los arreglos

entre los participantes de la implementación de los programas y reconfiguran su diseño formal. Este concepto, les permite a las autoras en sus trabajos sobre la implementación de políticas sociales, pensar “lo territorial” como “lo local” de la implementación e incorporar este nivel de análisis como un elemento con fuerte peso explicativo de los resultados de las políticas.

A lo largo del tiempo, este conjunto de estudios ha colaborado en desarticular una mirada tecnocrática y ahistórica de las políticas públicas, sustentada por una vasta tradición que las presentaba de manera lineal, como resultado de una decisión racional de actores burocráticos en momentos claramente delimitados. Esta perspectiva, verticalista y administrativista, no dejaba ver, sin embargo, el carácter interactivo y negociado de la construcción de las políticas en contextos democráticos, donde los espacios y actores tienden a superponerse, incorporando intereses en los distintos momentos del ciclo (Krotsch, 2002, 2005). Gracias a la revisión crítica sobre el carácter del ciclo de las políticas públicas de los estudios citados, se reposicionó el momento de la implementación como central, en tanto se configura como un proceso político de ensamblaje (Di Virgilio, 2010) entre los diversos intereses de los actores intervinientes.

Desde este punto de vista, se entiende que toda política se modifica en el transcurso de su implementación, en tanto su definición estará marcada por lo que las prácticas y las rutinas burocrático-administrativas hacen de ella, así como por la intervención de los distintos actores que participan de esa construcción social, quienes detentan diferentes grados de autonomía y posibilidades de modelar el proceso (Di Virgilio, 2009).

Dichos elementos se nos presentan más que pertinentes a la hora de indagar el ciclo de las políticas universitarias en tanto políticas públicas. Así como la noción de *régimen local de implementación* nos permite indagar en clave institucional-local qué particularidades adquiere la dinámica de la implementación de políticas públicas en el sector universitario. De esta manera, el concepto nos habilita a aproximarnos, en el marco de nuevas modalidades de intervención estatal, a la centralidad que adquieren las instituciones y sus dinámicas en el momento de procesar en lo “micro” los procesos “macro”. Es decir, cómo se reproducen, redefinen o transforman las políticas diseñadas desde niveles centrales en el momento de su implementación (Chiara y Di Virgilio, 2001). De esta manera, reconocer ciertos márgenes de autonomía al nivel local, otorga al momento de la implementación una relevancia explicativa central, en tanto se configura como un *nodo de decisiones*, donde intervienen múltiples actores, no siempre dispuestos a cooperar (Moro, 2012, Di Virgilio, 2009).

En este contexto la negociación entre actores con intereses diversos y los efectos no pensados, constituyen un elemento fundamental para comprender la lógica de las políticas públicas en general y las universitarias en particular. Esta mirada política del proceso nos permite comprender en mayor medida la complejidad del momento de implementación de las políticas, al considerar la coyuntura y la orientación de los actores y, de esta manera, indagar en los elementos no previstos de sus resultados, así como en las múltiples resistencias que se despliegan (Krotsch, 2002).

Por su parte, dentro del campo de estudios sobre educación superior, Acosta Silva (2000) recupera la perspectiva sobre políticas públicas presentada y reelabora uno de sus conceptos centrales a partir de la noción de *ensamblaje conflictivo*, que da cuenta del espacio de articulación que ocurre entre los procesos de instrumentación de las políticas y las resistencias que se generan en las instituciones universitarias. Un espacio en donde “se conjugan juegos de poder entre los diferentes actores a través de redes formales e informales, que se ensamblan en un escenario de restricciones y oportunidades” (Acosta Silva, 2000: 35). La incorporación del adjetivo *conflictivo* al término de *ensamblaje* enfatiza aún más el carácter negociado que adquiere el proceso de implementación de las políticas públicas en las organizaciones complejas como las universidades, en tanto este proceso está mediado por las dinámicas que adoptan los procesos de toma de decisiones, por su forma de gobierno y por los desarrollos de los campos disciplinares y profesionales, características propias de este tipo de instituciones.

Precisamente por considerar el factor político que influye en toda la dinámica del ciclo de políticas y las transformaciones acaecidas tanto en la matriz relacional del Estado como en sus instituciones, es que pensamos que cada espacio de reforma se configura como un espacio de luchas, que desatará “microfísicas de la resistencia”, en tanto se redefinirán incentivos, recompensas y pérdidas entre los actores involucrados (Camou, 2002; 2007).

Las perspectivas presentadas en este apartado son recuperadas en tanto aportan una serie de elementos para pensar la complejidad de los procesos de implementación de la política de acreditación universitaria en un contexto de transformación de la tradicional relación entre Estado y universidad, que trastocó fuertemente el grado de autonomía de ésta última. Como parte de una línea de trabajo que analiza la “interfase” conflictiva entre las políticas universitarias y su puesta en práctica en contextos institucionales específicos, pondremos el énfasis en ver cómo la política de acreditación diseñada desde la “cúspide” del sistema es puesta en práctica en el ámbito local de las instituciones de educación superior por los propios

actores universitarios, detentores de valores, intereses y proyectos en conflicto (Camou, 2002; Acosta Silva, 2000).

Esto supone atender las especificidades y lógicas de la universidad como organización particular y considerar que también en el campo de las políticas públicas en educación superior los actores intervienen en las distintas fases de la construcción de la política, incorporando sus intereses, produciendo dinámicas de ajuste mutuo con el Estado, al mismo tiempo que despliegan estrategias específicas, generando procesos de resistencia, apropiación o readaptación de las políticas (Krotsch y otros, 2007). En este sentido, los mecanismos, recursos y estrategias adoptados por los actores tendrán como trasfondo una matriz organizacional propia, que se constituirá en un repertorio de posibilidades o restricciones y que enmarcará sus prácticas.

## CAPITULO 2

### Las instituciones universitarias desde el punto de vista de lo local

*“Things change but names remain the same”*

*Harold Perkin, 1984*

*“Pero cada universidad tiene su propia historia que contar, o muchas historias que múltiples voces intentan relatar cada una a su manera. Tal vez por eso la vida de las instituciones, en algún modo, se asemeje a las biografías de las personas: son producto no sólo de lo que ocurrió sino también, en cierta medida, de lo que nunca fueron”*

*Adrián Acosta Silva, 2000.*

#### Introducción

En el cierre del primer capítulo hacíamos referencia a aquellas características propias de las instituciones universitarias y del campo de la política universitaria que ofician como trasfondo del entramado de actores, quienes desplegarán procesos de resistencia, apropiación y/o readaptación de las políticas. Cabe destacar que cuando hablamos de trasfondo o contexto institucional, estamos pensando en una concepción dinámica de dicho escenario, en tanto habilita cierto repertorio de acciones y restricciones para las prácticas de los actores.

Desde la perspectiva de la implementación de las políticas públicas, focalizar en lo que sucede en *lo local* nos habilita a preguntarnos por aquellas redefiniciones que en esta arena sufren las políticas concebidas en el nivel central. En este sentido coincidimos con Moro en que lo *local*: “...no está ligado linealmente a un recorte jurisdiccional o a un espacio físico preestablecido por fuera de los procesos sociales. Más bien, cuando aludimos al nivel local, la referencia es a una construcción social particular del entorno, de sus alcances y sus límites, que viene dada a partir de las representaciones sociales de los actores involucrados que expresan relaciones de poder entre sectores y grupos sociales, y donde el Estado y las políticas ocupan un lugar protagónico” (Moro, 2012:35).

Por ello, recurrimos a la noción de *Régimen Local de Implementación* (RLI) para indagar tanto en el plano político y organizativo que regula, a nivel macro, las relaciones entre los actores, como en aquellas capacidades institucionales que se expresan en el nivel de lo local (Chiara y Di Virgilio, 2001). Así, el RLI implica dos dimensiones: la primera supone el ordenamiento político que institucionaliza valores para la toma de decisiones y aporta las coordenadas político-institucionales que orientan y restringen los márgenes de acción y las relaciones entre los actores. La segunda dimensión, refiere a los arreglos entre los participantes del proceso de implementación y sus interacciones en un plano organizativo-



institucional con un sistema de reglas, normas, procedimientos formales e informales propios (Moro, 2012: 22).

A los fines de esta investigación, y sin desconocer la variedad de conceptualizaciones que podrían suplir esta elección, recuperaremos ambas dimensiones del concepto de RLI para pensar en los múltiples espacios sociales que se conjugan en la implementación de una política pública universitaria. Podría pensarse que en el ámbito de la educación superior, el proceso de reformas y el despliegue del *Estado Evaluador* incrementó la complejidad del *ciclo de la política*, volviéndose imperante la indagación sobre los espacios locales como ámbitos concretos de producción política (Chiara y Di Virgilio, 2001; Chiara, 2012).

En este sentido, a la conjugación de los atributos del contexto y la matriz en donde se despliega el entramado de actores, es necesario sumar las *marcas de origen* que ha dejado la historia impresa en ese espacio de lo local (Chiara, Di Virgilio y Moro, 2012: 237-238).

De allí que consideremos necesario ordenar el análisis a partir de las características de las instituciones universitarias tradicionales, resaltando las particularidades de la UNLP entre este conglomerado de instituciones, y los rasgos distintivos de la FCM definido como un nivel menor dentro del plano institucional.

Con esta finalidad el capítulo se organiza en tres apartados. En el primero daremos cuenta de cuatro características distintivas de las universidades tradicionales: su particular forma de gobierno anclada en el legado reformista, el proceso de toma de decisiones atravesado por la lógica político-partidaria, la presencia de una matriz fuertemente profesional que se conjuga con culturas disciplinares e institucionales específicas, y su tradición plebeya.

En el segundo apartado nos concentraremos en recuperar marcas de origen propias de la UNLP como universidad tradicional. En este punto, luego de presentar la saga institucional que la alumbró, realizamos un breve recorrido identificando matices dentro de la historiografía canónica sobre la universidad, primero en el contexto de la denominada relación benevolente entre Estado-universidad y luego, en el momento de viraje hacia el Estado Evaluador. En esta segunda parte delineamos también los cuestionamientos que se realizan desde distintos ámbitos a los elementos propios de las universidades tradicionales y cómo se expresan en la UNLP.

Finalmente, en el tercer apartado, presentaremos cómo se actualizan aquellas dimensiones constitutivas en un nivel menor de lo local: la Facultad de Ciencias Médicas, en tanto unidad académica particular dentro del conjunto que conforma la UNLP. En este sentido, recuperamos las particularidades que asumen dichas tensiones, más antiguas o recientes, en este escenario vinculado a un campo disciplinar y profesional específico.

## 1. Dimensiones constitutivas de las universidades nacionales tradicionales<sup>14</sup>

### 1.1 El gobierno universitario

Para las universidades tradicionales la historia reformista opera como una *saga institucional*, es decir como una matriz de referencias comunes y compartidas que mantiene la integración y contrarresta la desintegración propiciada por las pertenencias a campos disciplinares o especializaciones diferentes, configurada a partir de la historia institucional y el sentido fundacional de cada establecimiento (Clark, 1972). Al desarrollar una cultura simbólicamente rica, las instituciones transforman la organización en una comunidad en tanto otorgan un sentido de pertenencia a sus miembros (Clark, 1983). En el caso de las universidades nacionales, esta construcción de sentidos se encuentra moldeada en gran medida por el legado reformista.

La Reforma Universitaria de 1918 – como ha sido ampliamente estudiado<sup>15</sup> - tiene como trasfondo toda una serie de transformaciones a nivel mundial y a nivel nacional, en diálogo con las demandas de mayor participación y democratización del sistema político. Su origen remite a un conflicto puntual alrededor de la supresión del internado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) que luego se transformó en un movimiento político y cultural de carácter democratizador. Un movimiento principalmente juvenil que bajo un espíritu antidogmático y antiautoritario, se extendió por toda América Latina, convirtiéndose en un fenómeno de carácter regional (Krotsch, 2001). Es decir, la Reforma fue un movimiento que buscaba ampliar las bases de participación en la vida universitaria, pero una vez echado a andar, trascendió los muros universitarios para convertirse en un movimiento que bregó por ampliar las bases de participación en la vida política en general. Los estudiantes, que pasaron a cuestionar el orden universitario precedente (Caldelari y Funes, 1998), se autoproclamaron motor del cambio institucional y social, convirtiéndolo en una lucha generacional. En este sentido, varios elementos colaboraron para que la mecha prendiera en la UNC. De las tres universidades existentes en ese momento en el país, la tradicional institución se aferraba a su carácter dogmático y clerical de espaldas a la producción y difusión de nuevos saberes y conocimientos, se oponía a ampliar las bases de la participación y se amurallaba detrás de su función de formación de

---

<sup>14</sup> Se considera tradicionales a todas las universidades nacionales creadas hasta la década del 90. Si se considera el plano académico dentro de éstas se encuentran también las universidades modernizadoras, aquellas creadas en la segunda ola de reformas a partir de la década del 70 (Krotsch, 2001).

<sup>15</sup> Krotsch, 2001; Caldelari, 1995; Caldelari y Funes, 1998; Buchbinder, 2005; Ciria y Sanguinetti, 1987; Halperín Donghi, 1962; entre otros

profesionales. Pero principalmente la UNC conservaba un carácter arcaico y cerrado del gobierno institucional que, como correlato, implicaba una matriz fuertemente restrictiva respecto de dos de sus funciones principales: el reclutamiento de la elite y la movilidad social (Buchbinder, 2005). Así, las primeras huelgas por un reclamo puntual en el plano institucional dieron paso a un proceso de radicalización que derivó en un movimiento que trascendió los muros universitarios para convertirse en un hito histórico de la región. En el caso argentino, sin embargo, el movimiento tendió a restringirse al plano institucional y se expresó principalmente en la configuración de una forma de gobierno tripartito que daba lugar en el plano formal a la representación de los intereses estudiantiles - y en algunos casos de los graduados - en los espacios de decisión de la institución. En el plano de la docencia y la investigación, un reclamo por la modernización de la enseñanza y de la ciencia, bajo la reivindicación de la docencia y la asistencia libre. Y en el plano del vínculo con la sociedad, una búsqueda por salirse de las aulas para *extender* el conocimiento al conjunto social. Cabe destacar, que la reforma fue difundiendo gradualmente, con características singulares, en las otras universidades existentes en el país, en la medida en que fueron adaptando - no sin conflicto - sus estatutos a los principios reformistas, los cuales serían adoptados luego por las universidades creadas con posterioridad a dichos sucesos (Caldelari y Funes, 1998; Atairo, 2014).

Dos principios quedarán amalgamados como consecuencia de este proceso y serán constitutivos de la tradición universitaria en nuestro país: la autonomía institucional, que regía ya - aunque con ciertas limitaciones- bajo la Ley Avellaneda<sup>16</sup>, y el cogobierno tripartito. Se configura así una *forma de gobierno de base colegiada amplia* (Atairo, 2014), característica de las universidades nacionales que combina un alto grado de autonomía frente al Estado con una significativa autoridad de los espacios colegiados, con participación de profesores, estudiantes y graduados. Estos órganos de gobierno que adoptan los nombres de Asamblea, Consejo Superior y Consejos Académico o Directivo, concentran funciones tanto legislativas como ejecutivas, y conforman el gobierno junto a las autoridades unipersonales, como rectores y decanos, que tienen un rol de representación y administración. Por otro lado, en función de la organización académica en facultades, ha existido históricamente un fuerte peso de los decanos frente a las rectorías, lo que puede ser leído como un grado de autonomía

---

<sup>16</sup> Hasta el Decreto Ley 6.403/56, los estatutos debían ser sometidos a la aprobación del PEN (Art. 2 Ley Avellaneda) y la designación de los profesores seguía siendo una prerrogativa también de ésta (Art. 1 inc. 6 y Art. 3).

importante de las unidades académicas menores frente a la conducción central de la universidad.

Como veremos más adelante, algunos aspectos de estos principios organizadores del gobierno de las universidades tradicionales han sido puestos en cuestión en las últimas décadas en un contexto más general del cambio de relaciones entre el estado y las universidades.

### ***1.2 Toma de decisiones y política partidaria***

De los distintos esquemas que organizan el análisis de los procesos de toma de decisión, el modelo del “sistema político” es el que mejor refleja la trama compleja de los procesos decisorios en las universidades argentinas (Krotsch, 2003; Suasnábar, 1999), ya que éstos no son el producto de un proceso lineal y vertical de una estructura burocrática (“modelo burocrático”) o de la fusión de intereses particulares en un consenso compartido, fundado sobre valores y normas comunes, propios de un espacio colegiado plural y horizontal (“modelo colegiado”). Las decisiones que se toman en las instituciones universitarias son más bien el resultado incierto del procesamiento de intereses en conflicto. Del mismo modo, la dirección de la política institucional es producto de la negociación entre una multiplicidad de actores con valores e intereses diversos – incluso a veces contrapuestos - que disputan el control de los recursos materiales y simbólicos (Baldrige, 1971). A este modelo de representación pluralista propuesto por Baldrige resulta pertinente en el análisis de las instituciones locales, incorporar ciertos rasgos político-institucionales del gobierno de las universidades tradicionales argentinas, como la partidización, que dan cuenta de la complejidad de los procesos de toma de decisiones en estos espacios (Atairo y Camou, 2012). Nos referimos a *partidización* del gobierno en tanto las decisiones están atravesadas por los estrechos vínculos de las universidades con el campo político partidario. En este sentido, algunos autores inscriben esta característica en el marco de rasgos más generales propios de nuestro país, en cuyas instituciones priman fronteras borrosas incorporadas a las prácticas e imaginarios de los actores como algo dado, configurando modos particulares de interacción y definiendo rasgos determinantes de los procesos de institucionalización (Halperín Dongui, 1988; Krotsch, 2002a y 2002b). De allí que en el seno de la universidad aniden tensiones que trascienden lo meramente institucional y que expresan antagonismos sociales. El rol de la universidad como un espacio legítimo de reclutamiento de los cuadros dirigentes de la nación, por ejemplo, se entrelaza con la función académica-docente, configurando marcos institucionales permeables. Esta conjugación de las funciones docentes con las políticas

configura una dualidad estructural donde se entrecruzan dos lógicas diversas: una de producción y transmisión de conocimientos, la otra de captación de votos y aliados fuera de la institución (Barletta y Tortti, 2002: 108). De este modo, se tienden a establecer vínculos y posicionamientos al margen de los estamentos, de las pertenencias disciplinarias u organizacionales, y fuertemente ligados a los partidos políticos hegemónicos en cada universidad (Chiroleu y otros, 2001; Bianco, 2003 y Stubrin, 2001). Lo político-partidario se constituye entonces en una pieza fundamental de la vida institucional que asumirá diversos ribetes a lo largo de la historia pero que fundamentalmente tenderá a forjar solidaridades que se extienden más allá de los criterios y jerarquías intelectuales y académicas.

### ***1.3 La disciplina y la profesión***

Otro elemento que da cuenta de la complejidad de lo local en el ámbito universitario está dado por el fuerte cruce de lo institucional con lo disciplinar y lo profesional. Las disciplinas y las profesiones en tanto portadoras de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares, orientan las acciones de los actores universitarios. La cultura disciplinar, como resultado del encuentro entre el tipo de conocimiento que produce cada disciplina y las prácticas académicas que desarrollan (Becher, 1993), supone la transmisión de *tradiciones cognitivas* a los estudiantes y las jóvenes generaciones, cuya capacidad simbólica de construcción de una visión del mundo genera una identidad, un sentido de pertenencia disciplinar (Becher, 1993; Clark, 1983)<sup>17</sup>.

Estas características que marcan la fuerza centrífuga de las disciplinas frente a la cultura institucional y que recorren en mayor o menor medida la vida de las instituciones de educación superior de gran parte del mundo occidental, se conjugan en Argentina con una matriz altamente profesional que domina los escenarios universitarios desde sus orígenes y que dota a las identidades profesionales de una fuerte impronta. En tanto las universidades ofician de representantes del Estado para la habilitación profesional, es decir, asumiendo el monopolio legítimo para la formación de las profesiones modernas (Mignone, 1996; Prego, 1999; Krotsch, 2003; Buchbinder, 2005) la universidad ha sido un espacio “...de producción y reproducción de las corporaciones profesionales (abogados, médicos a los que luego se

---

<sup>17</sup> Los recién llegados a un campo disciplinario son socializados y generan un conjunto de creencias comunes que unifican a quienes forman parte de ellas: poseen un *vocabulario común*, erigen *ídolos* y poseen diferentes grados de *desarrollo*, de *estructuración* y de *integración simbólica*. Se conforma así una cultura disciplinaria con base en el tipo de conocimiento con el que trabaja cada grupo académico y que involucra también determinados patrones de investigación y de publicación, pautas de iniciación y de interacción social así como diferentes grados de permeabilidad a factores externos. En el caso de disciplinas como las matemáticas, la física y la química, que tienden a operar como sistemas culturales cerrados, tienden a ser menos permeables al clima político e ideológico del contexto que las ciencias sociales y las humanidades (Clark, 1983).

*añadirían los ingenieros), en donde los cuerpos académicos fungían esencialmente como segmentos encumbrados de las corporaciones en proceso de constitución y expansión a la vera de la propia consolidación de las estructuras y capacidades de intervención reguladora del estado Nacional” (Prego, 1999: 115).*

Este papel de reproducción de las profesiones se encuentra presente desde la Ley Avellaneda (1579/85), que definió a las universidades como expedidoras exclusivas de los diplomas de las profesiones científicas, hasta en la Ley de Educación Superior (LES, 24.521/95). La misma expresa una de las aristas de la relación entre estado y universidad, que se irá actualizando a lo largo de la historia.

En los tiempos de la Reforma, por ejemplo, se tradujo en una tensión que enfrentó a la universidad como órgano de expedición de títulos y como institución otorgante de grados científicos. Para algunos reformistas en particular, la preocupación se centraba en renovar el espacio universitario como núcleo de producción de conocimiento científico. Es decir, generar un espacio con nuevas formas de enseñanza que propiciaran la investigación y de esta manera construir las bases de un nuevo sujeto social universitario con independencia intelectual y preocupación social (Caldelari, 1995). Para aquellos que asumían este posicionamiento, la universidad al concretar una función burocrática en nombre del Estado (entregar títulos), perdía su capacidad como órgano de cultura y ciencia, y veía su autonomía fuertemente restringida (Bonaldi, 1995).

Esta tensión llevó a considerar que la Universidad Argentina llevaba en su seno elementos modernos, vinculados a los principios reformistas y la democratización del gobierno; y, al mismo tiempo, elementos esencialmente tradicionalistas, relativos al perfil profesional. Así, el fuerte peso de las profesiones liberales y el vínculo que se fue forjando con sus corporaciones, delinearon una institución que no lograba articular del todo la producción de conocimiento con el cambio institucional (Krotsch, 2003; Prego, 1999, Buchbinder 2000, 2005). Lo que se expresa en una configuración particular de las universidades nacionales tradicionales, que combina la autonomía reformista con el modelo napoleónico de habilitación profesional en tanto agente del Estado y tensiona un modelo más anclado en la producción científica y cultural (Krotsch, 2001).

Característica que fue traducida en los años posteriores a la Reforma como el conflicto entre *profesionalismo* y *cientificismo* que, en el plano de las funciones universitarias, quedará plasmado como una disputa entre la primacía de la enseñanza o la primacía de la investigación.

Las tensiones que genera esta dimensión vinculada al otorgamiento de títulos y al reconocimiento profesional constituyen una matriz identitaria de la comunidad universitaria que se activará en determinados momentos históricos en función de disputas de poder y visiones alternativas sobre *la* universidad. Sin embargo, hasta la década del 90 y el corrimiento hacia un cuestionamiento al desempeño de las universidades nacionales que caracterizó ese período, esta función no fue puesta en entredicho.

#### **1.4 La tradición plebeya**

El valor social que el título profesional asumió en Argentina se encuentra estrechamente vinculado al significado que el paso por las instituciones de educación, en particular las universitarias, tuvo para las clases medias en términos de movilidad social. En este tipo de sociedades donde la estructura productiva (y educativa) se encontraba poco diversificada y los campos profesionales escasamente especializados, la obtención de un título universitario adquirió una importancia capital para la composición de las clases y fracciones de clases, convirtiéndose en el canal de ascenso social por excelencia (Ben-David, 1972; Tenti Fanfani y Gómez Campos, 1990)<sup>18</sup>.

La pulsión por el acceso a la credencial educativa como estrategia de ascenso social se combinó con ciertas características del acceso al sistema de educación superior vernáculo que propició lo que se denomina la *tradición plebeya* de las universidades nacionales (Carli, 2012). Por un lado, la reforma con sus modificaciones en el reclutamiento de profesores, la docencia libre, la inauguración de una carrera académica, etc., había propiciado una apertura de las casas de altos estudios así como ampliado la posibilidad de iniciar una carrera universitaria (Buchbinder, 2005). Y, por otro lado, las tendencias mundiales de masificación de los estudios de educación superior y aumento de la matrícula que entran en auge desde mediados de la década del 50, tuvieron en Argentina ribetes particulares, no solo por ser uno de los países con las más altas tasas de escolarización secundaria de toda América Latina (esto es, por contener una matrícula potencial para el nivel terciario más amplia), sino también por las políticas de apertura impulsadas desde mediados de la década del 40. La presión en ascenso por acceder al título universitario se conjugó entonces con las políticas de

---

<sup>18</sup> Por el contrario, en algunas sociedades hubo momentos donde la obtención del diploma no era necesaria para la inserción profesional, en tanto primaba un sistema de educación profesional por fuera del ámbito universitario. Esto da cuenta de las distintas configuraciones institucionales que se fueron conformando a lo largo de la historia en torno al proceso de profesionalización y que reflejan patrones nacionales de relación entre los tres principales actores en disputa: el estado, los profesionales y las universidades (Burrage, 1993).

ingreso impulsadas por el gobierno peronista como el sistema de becas, la eliminación de los aranceles, la supresión del examen de ingreso y, en muchos casos, del sistema de cupos, que propiciaron el acceso de nuevos sectores sociales a la universidad. Proceso que amplió las bases sociales de las instituciones universitarias al mismo tiempo que reforzó un modelo centrado en el desarrollo profesional. Esto queda expresado, por ejemplo, en la composición de la matrícula: a principio de los años 50 los estudios de medicina concentraban el 30% de la matrícula estudiantil del nivel universitario en todo el país (Buchbinder, 2005).

Como corolario de estos movimientos y en paralelo a la superación de la antinomia reformismo-peronismo que organizó la vida política de las universidades nacionales durante gran parte del siglo XX, se irá construyendo un imaginario que amalgamará principios derivados del reformismo como la autonomía universitaria y el cogobierno, con medidas de ampliación del acceso implementadas durante los gobiernos peronistas como la gratuidad de la enseñanza y el ingreso irrestricto. Estos valores, que quedaron subsumidos bajo la idea del *legado reformista* actualizando la *saga organizacional* de las universidades nacionales, estructuraron a partir de 1983 la recomposición institucional, pero comenzaron a ponerse en cuestión desde mediados de los años 90 desde adentro y desde afuera de la comunidad universitaria.

## **2. La UNLP: matices históricos y cuestionamiento a sus dimensiones constitutivas en el marco del cambio de paradigma en la relación Estado-universidad.**

Harold Perkin plantea en el artículo del epígrafe que la perspectiva histórica nos permite ver cualquier institución como un “palimpsesto”<sup>19</sup> de esa misma institución en sus formas anteriores. Es decir, cómo una institución encapsula y condensa los legados de lo que esa misma institución fue anteriormente. Continuidades y rupturas mediante, cómo las creencias, aspiraciones, expectativas y valores del pasado están imbricadas en las concepciones de lo que una universidad es y de lo que los actores querrían que fuera.

Desde esa mirada, en este apartado nos centraremos en describir los vínculos entre la UNLP y el Estado en clave histórica. Lejos de una reconstrucción minuciosa, pretendemos puntualizar en ciertos momentos que entendemos son constitutivos de ciertos rasgos que

---

<sup>19</sup> Palimpsesto: 1) m. Manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior que fue borrada. 2) Tablilla antigua en que se podía borrar lo escrito para volver a escribir.



hacen a la caracterización de los elementos “locales” de la UNLP<sup>20</sup>. Qué proyectos en pugna concurren en sus orígenes, qué mandatos atraviesan esta historia, qué sentidos e imaginarios se ponen en juego, qué posicionamientos fue asumiendo la universidad ante las políticas provenientes del Estado Nacional, son algunos de los interrogantes que guiarán este escrito. Partimos de asumir que las complejas relaciones entre Estado y universidad se ven permeadas por una gran cantidad de factores: las diversas percepciones sobre la agenda de reformas, el perfil institucional de las universidades y sus posiciones en el campo de la Educación Superior, la diversidad de fuentes de poder y de espacios de negociación de los grupos dirigentes de la universidad, los proyectos y la capacidad de movilizar recursos de poder para llevarlos a cabo, etc. (Acosta Silva, 2000). Pero, al mismo tiempo, estas tensiones así como los cambios y las reformas, atraviesan a cada institución universitaria de manera particular. Será parte de este recorrido entonces subrayar estas particularidades que se convertirán en el escenario donde se desarrolle el problema de investigación.

### ***2.1 La UNLP en el marco de la relación benevolente entre Estado y universidad: entre el proyecto científico y la pulsión profesionalizante***

La Universidad de Córdoba hundía sus raíces en un modelo de *universidad transplantada* y colonial. La Universidad de Buenos Aires fungía como la *universidad de los abogados* y, en respuesta a la realidad social y económica de la región, tenía la misión de formar a la elite política rioplatense. Los orígenes de la UNLP, en cambio, contemplarán un hito fundacional: su nacimiento como una universidad que, emulando la experiencia alemana de la universidad humboldtiana de fines de siglo XIX, se convertiría en una universidad cabalmente orientada a la investigación.

Su principal mentor, Joaquín V. González, era parte de ese heterogéneo grupo de hombres a los que se denominaría como la corriente Liberal Reformista. A diferencia del ala tradicional de la oligarquía, el proyecto reformista estuvo orientado a gobernar la “cuestión social” a partir de la inclusión de ciertos sectores en ámbitos hasta ese momento vedados, donde la educación y en particular la universidad, cumplirían un rol esencial. La universidad ocupaba un lugar específico dentro de su proyecto de nación: la de formar a los hombres de gobierno y estudiar los fenómenos sociales, institucionalizando una forma propia de entrecruzamiento

---

<sup>20</sup> Gran parte de los relatos canónicos sobre la historia universitaria, no solo están narrados siguiendo un orden cronológico anclado en los cambios de la vida política nacional, sino que además tienden a identificar los procesos vividos en la UBA como los denominadores comunes de todo el espectro institucional. De allí que sea necesario ahondar en líneas de investigación que identifiquen continuidades y rupturas propias de cada institución.

entre el campo político y el campo intelectual. La UNLP se concibió como una *universidad de tipo nueva*, de carácter científico y experimental, centrada en la investigación y la extensión universitaria, que contaría además con una escuela primaria y colegios secundarios modelos de carácter experimental y correlacionado. Todo ello permitiría, dentro del modelo de Joaquín V. González, una sociedad moderna e integrada y una evolución en la cultura del país (Coll Cárdenas, 2005).

Así, con las expectativas de convertirse en un espacio de gesta de la élite dirigente y, al mismo tiempo, un espacio legítimo de residencia del conocimiento científico en tanto baluarte de la modernidad, la Universidad Nacional de La Plata fue creada en 1905, sobre la base de la truncada experiencia de la Universidad Provincial<sup>21</sup>. El proyecto político-pedagógico de la UNLP, delineaba un perfil totalmente antagónico al de su predecesora y al de las otras universidades existentes.<sup>22</sup> Sin embargo, al concretizarse y adquirir dinámica propia, el proyecto científicista de la universidad platense iría incorporando elementos propios de un modelo volcado a lo profesional. El proyecto de carácter científico había encontrado eco en el ámbito político, pero no así desde el punto de vista de la demanda social. Su proceso de implementación evidenció contradicciones que, junto con la evolución del contexto histórico, determinaron su escasa sustentabilidad ante una clase media en ascenso que pujaban por un lugar en la educación superior capaz de repercutir en sus posicionamientos sociales.

A poco de andar, una versión prístina de la universidad local, espejo del modelo humboldtiano, quedó trunca y sobre esa idea de origen se imprimirían las modificaciones que la harían dialogar de manera más cercana con la demanda social.

Con poco camino transitado pero evidenciándose ya ciertas tensiones, los vientos reformistas llegaron a la UNLP. Entre 1919 y 1920 la institución fue el escenario de una pugna entre fuerzas encontradas que se dirimió en la discusión por una reforma del estatuto que buscaba

---

<sup>21</sup> En 1889 Rafael Hernández presenta un proyecto para la creación de la Universidad de La Plata. Dentro de sus fundamentos, el senador provincial esgrime que, luego de la federalización de la Capital de Buenos Aires (1880) y el consecuente traspaso de las instituciones más importantes, la provincia y la ciudad de La Plata (1882) en particular, se vieron rezagadas en el movimiento cultural argentino. El proyecto se vería concretado recién en 1897, aunque rápidamente comenzó a perder fuerza. Una conjunción de factores propiciaron su fracaso: la baja inscripción de alumnos, la escasez de presupuesto, el no reconocimiento de sus títulos a nivel nacional, la atracción que ejercía la Universidad de Buenos Aires, la falta de definición de un modelo distintivo de universidad (Barba, 2005; Gandolfi, 1999).

<sup>22</sup> En sus orígenes la UNLP contaba con: el Instituto del Museo; la Biblioteca; el Observatorio Astronómico, dentro del cuál estaba la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas; la Facultad de Agronomía y Veterinaria; la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Dentro de ésta última funcionaba la Sección de Pedagogía y Ciencias Afines, a la que en 1909 se agrega la Sección de Filosofía, Historia y Letras. Hacia 1910 se incorpora el internado, que ocupará un lugar central en el proyecto gonzaliano.

adaptarlo a las ideas reformistas. Esta implementación de los principios reformistas adquirió un carácter particular en la institución local, en tanto su origen científico la emparentaba con algunos aspectos respecto de la modernización de la enseñanza y el quehacer científico que promovían los partidarios reformistas. Estas aristas encontraron entonces importante eco en una universidad que había nacido como una institución volcada a la producción de conocimiento científico y bajo un modelo de enseñanza modernizador y experimental. Sin embargo, las autoridades, representadas por su presidente Rivarola, fueron especialmente reticentes a la incorporación de los estudiantes a los órganos de gobierno. Sólo cuando la correlación de fuerzas se volcó hacia los estudiantes, Rivarola renunció y, junto con el corrimiento de aquellos hombres que habían formado parte del núcleo fundacional, los estatutos fueron reformados.

Nos detuvimos en este momento particular de la historia de la universidad platense a principios de siglo XX para dar cuenta de cómo la historiografía de las universidades nacionales asume características peculiares en esta institución, aportando matices propios a la configuración de la *saga organizacional*. Hasta fines de la década del 20 las historias institucionales de las casas de altos estudios parecieran desenvolverse de manera autónoma. Sin embargo, cuando en las décadas siguientes se dé lugar a los ciclos de intervenciones, el desarrollo institucional tenderá - con matices - a homogeneizarse. De allí que gran parte de la historización de las universidades tradicionales se repliega en la historia de los vaivenes político-institucionales del país, configurando lo que Krotzsch (2002c) denominó “universidad interrumpida”, es decir, una institución atravesada por numerosas intervenciones bajo los distintos regímenes políticos. Los años 1943, 1946, 1955, 1966, 1973, 1983 son así momentos claves en la reconstrucción histórica de los procesos universitarios.

A grandes rasgos -como mencionamos en el capítulo 1 - la relación de las universidades nacionales con el Estado se rigió hasta la década del 90 por un movimiento pendular que, bajo las interrupciones durante los regímenes políticos autoritarios guardaba un carácter de control y represión, y asumía un carácter “benevolente” durante los regímenes democráticos (Brunner, 1993; Suasnábar, 2011, 2013). El modelo “benevolente” se basaba en un Estado que proveía recursos sin exigencias respecto de los resultados y una confianza en el funcionamiento de las instituciones de manera autónoma. Incluso, en períodos donde la relación entre la universidad y el gobierno puede ser caracterizada como "dependiente" en tanto ponía en tensión la autonomía definida por la tradición universitaria, las funciones del Estado respecto de la calidad de los resultados, seguían remitiéndose a otorgar

financiamiento, dar validez a los títulos, fijar las incumbencias profesionales, autorizar y fiscalizar a las entidades privadas (Del Bello, 1993).

En este contexto general de los grandes procesos que atravesaron a las universidades nacionales y el marco de una relación bipolar con el estado, la UNLP asumió características peculiares en cada etapa, por lo cual es preciso matizar la mirada monolítica y homogénea de la historia de la universidad que conocemos.

De allí que podamos resaltar que, a contrapelo de la historia más canónica de *la* universidad, las interrupciones en esta institución no fueron siempre tan abruptas, produciéndose ciertas continuidades que adquirieron sentidos propios para la historia institucional. Varios trabajos (Suasnábar, 2004; Barletta, 2011; Soprano, 2009) que ahondan en historias locales de la UNLP, e incluso de algunas de sus facultades en particular, señalan ciertas líneas de continuidad aún en períodos de fuerte resquebrajamiento institucional y aportan a pensar historias institucionales localmente situadas.

Así, sobre un esquema general que oscilaba entre, de un lado, los proyectos intervencionistas de los gobiernos conservadores con la consiguiente restricción de la autonomía universitaria, supresión de los estatutos reformistas y persecución, expulsión y renuncias de docentes; y, del otro, la defensa de la autonomía universitaria por parte del reformismo que signó los períodos posteriores a la década del 30; pueden identificarse en ciertos escenarios de la universidad local líneas de estabilidad institucional, principalmente en lo que atañe a la continuidad de los grupos académicos (Soprano, 2009).

De todas las interrupciones institucionales quizás sea la de 1946 aquella que marque un parteaguas más generalizado en toda la institución, al cristalizar un modelo de gobierno alternativo al de base colegiada amplia que se había ido construyendo desde la reforma como el modelo legítimo (Atairo, 2014). Las principales normativas universitarias del gobierno peronista (N° 13031/47 y 14297/53) limitaban la autonomía y tendían a legitimar la figura del Poder Ejecutivo Nacional como máxima autoridad del gobierno universitario (Soprano, 2009). Entre los años 1943 y 1946 se suscitaron toda una serie de conflictos en las aulas platenses que enfrentaban principalmente a los defensores de la autonomía universitaria, el laicismo y la función científica de la universidad con los grupos nacionalistas católicos que habían recalado en la institución, anticipando algunos de los conflictos que se reactivarían bajo el gobierno peronista (Coll Cárdenas, 2005). Las nuevas regulaciones sobre las casas de altos estudios, implicaron fuertes corrimientos del cuerpo docente en gran parte de las unidades académicas del país, encontrando en los estudiantes la defensa de los legados reformistas y la no injerencia estatal, encarnando uno de los principales frentes de resistencia

al gobierno nacional. En la UNLP, a diferencia del claustro docente, las continuidades se expresaron desde el claustro estudiantil, en tanto se dio una profundización de la defensa de la autonomía universitaria y los principios reformistas - que ya venían practicándose desde la década de 1920 - desde el seno de las federaciones estudiantiles amalgamando distintos sectores que, más allá del reformismo, se aunaban en su postura antiperonista (Pronko, 2001; Halperín Dongui, 2002; Archivo DIPBA).

Nuevamente, 1955 representa un quiebre fundamental en la historia de las casas de altos estudios pero que, en la institución local, pasará a operar más en torno al imaginario que a una herencia concreta en el plano del cambio institucional. En un contexto de renovación cultural y social del mundo de posguerra que se perfila en todo occidente, este período asumirá en Argentina un matiz netamente político, al inaugurarse con el derrocamiento del peronismo bajo aquella heterogénea coalición que aglutinó a católicos, socialistas, liberales conservadores y liberales democráticos (Sigal, 1991). A partir de un diagnóstico de la universidad peronista como una *universidad vacía* que había que modernizar, comienza así un período de “desperonización” de las aulas universitarias. En tanto se restauran los principios reformistas, este período reforzó una idea de ruptura con ese pasado inmediato que había que dejar atrás. Se construye así, a la luz de las ideas desarrollistas imperantes en toda América Latina, un hito en la historia de la universidad argentina, que se constituyó como el espacio legítimo de creación y producción de conocimiento, así como un motor del cambio social (Caldelari y Funes, 1997). Sobre el marco legal que otorgaban la Ley Avellaneda, el Decreto 6403<sup>23</sup> y la creación de nuevos estatutos se dio comienzo a un proceso de desarrollo de la investigación científica, profesionalización académica, cambio en los planes de estudio, revalorización de la extensión, transformación de los criterios de selección del cuerpo de profesores, etc. En el caso de la UNLP el proyecto modernizador encontró eco en la tradición institucional de corte científica, lo que la abstuvo de los grandes debates que se dieron en la UBA en el transcurso de su implementación (Suasnábar, 2002), y tuvo especial repercusión en el desarrollo de nuevos espacios institucionales (Itumendi y Mamblona, 2005). Desde el plano ideacional la UNLP se reencontraba con resonancias a su proyecto original y con los principios reformistas que la habían regido intermitentemente desde 1920. Sin embargo, la

---

<sup>23</sup> El Decreto Ley 6403 establecía la autonomía académica y financiera de las Universidades Nacionales, así como los lineamientos para su gobierno tripartito con representación de profesores, graduados y alumnos en los Consejos Directivos de las Facultades y en el Consejo Superior. Pero por otro lado, en el artículo 28 del mismo se anticipaba la posibilidad de la creación de universidades de iniciativa privada, con capacidad para otorgar diplomas, mediante una reglamentación posterior. Las disputas generadas a partir de este artículo, finalmente reglamentado con algunas modificaciones en 1959, serán recordadas como el debate *Laica-Libre*, y uno de los puntos que generó enfrentamientos hacia el interior del campo reformista.

institución local enfrentaba por esa época grandes dificultades presupuestarias (Barba, 2005; Itumendi y Mamblona, 2005) que tiñeron la experiencia de la época “dorada” en la ciudad y la concreción material del proyecto modernizador.

Estos elementos que matizan la historia canónica de los procesos universitarios para la institución local, vuelven a revelarse en 1966 cuando sobre el imaginario de ruptura que supone la expulsión del reformismo de la universidad y el momento mítico de origen del peronismo universitario (Barletta y Tortti, 2002), se evidencien ciertas continuidades.

El gobierno de Onganía intervino las universidades con el Decreto-ley 16.912 y luego el Decreto-ley 17.245/67, llamado Ley Orgánica de las Universidades Nacionales. Ambas reglamentaciones ponían fin a la autonomía universitaria, prohibían la actividad política en las universidades, así como reglamentaban retrocesos respecto del bienestar estudiantil como el establecimiento del examen de ingreso y condicionamientos a la gratuidad de la enseñanza. Las medidas adoptadas por las autoridades interventoras en la UNLP tendieron a centralizar funciones e instaurar una lógica de racionalización administrativa, de la mano de reglamentaciones sobre el curso de ingreso y el arancelamiento de los exámenes (Itumendi y Mamblona, 2005) que instalaban una dinámica de acceso restringido a la educación superior.

Ante la intervención, un proceso de renuncias y despidos masivos caracterizaron a la UBA y otras universidades nacionales del país, mientras que en la universidad local se observa una relativa continuidad del plantel docente configurando un delicado equilibrio de fuerzas (Suasnábar, 2002, 2004; Barletta, 2011). Estas continuidades, producto de ciertos acuerdos entre los claustros, admitieron cierta estabilidad en los procesos de formación académica<sup>24</sup>, así como sentaron las bases que permitieron procesar colectivamente la radicalización política de los años siguientes (Suasnábar, 2002).

Si el Cordobazo marca el hito que representó el pasaje de una utopía modernizadora a una utopía revolucionaria (Chama, 2002), en la ciudad platense este proceso de radicalización política asumirá características específicas en tanto se vio cristalizado en una universidad *nacional y popular*. Entre 1970 y 1973 el estudiantado platense fue radicalizándose en sus planteos y prácticas, abandonando las adscripciones reformistas para identificarse cada vez más con el peronismo de izquierda. En este contexto confluirán con amplios sectores de la UNLP, principalmente con los trabajadores no docentes, con quienes idearon e

---

<sup>24</sup> Destacar las líneas de continuidad no desconoce la conflictividad creciente que se desató a raíz de estas intervenciones principalmente desde el claustro estudiantil. Bonavena (2012) por ejemplo, analiza minuciosamente las acciones estudiantiles y de los centros de estudiantes ante la intervención universitaria en la ciudad en un contexto de creciente confluencia obrero-estudiantil, donde los estudiantes platenses se convertirían en referentes respecto de las tácticas de la lucha callejera frente a la dictadura.

implementaron una experiencia inédita orientada por los planteos de transformaciones revolucionarias de la sociedad (Ramírez, 1999). En un contexto más general que redefiniría la situación de las universidades nacionales en todo el país bajo la Ley 20.654 de 1974 (Ley Taiana) que planteaba la integración y el compromiso de la Universidad con el desarrollo nacional y regional, la UNLP definió medidas que concretaban el anhelo de *la universidad al servicio del pueblo*. De este modo se establecieron políticas tendientes a eliminar las restricciones al ingreso, ampliar las líneas de bienestar estudiantil como los comedores y las becas, se resignificaron la función de extensión universitaria y la función de investigación, se reorientaron los perfiles profesionales revalorizando la función social de la universidad y de la educación como modo de transformación social de la mano de una fuerte politización del discurso pedagógico. En términos del gobierno universitario, la particularidad de la UNLP residió en la participación activa de los trabajadores no docentes en la gestión del gobierno universitario, en el marco de la Ley Taiana que reformulaba el gobierno tripartito al incorporar a este cuarto estamento a los órganos de decisión. Estos cambios de raigambre profunda que se perfilaron entre 1973 y 1974 no tuvieron sin embargo tiempo suficiente para anclar en la institución local. En octubre de este último año fueron asesinados – anticipando los tiempos que vendrían - Carlos Miguel y Rodolfo Achem, dos de los principales mentores políticos de estas reformas (Piccone, 2010).

La nueva interrupción constitucional de 1976 marcó uno de los momentos de ruptura más drástico en el orden institucional del país y en la universidad. Ya la llamada *Misión Ivanisevich* bajo el gobierno de Ma. Isabel Martínez de Perón, preanunciaría con sus masivas cesantías y persecuciones a estudiantes, docentes y no-docentes el perfil de la intervención universitaria del 76. Desde ese momento comenzaría una fluida deserción de las aulas universitarias como respuesta a la implementación de medidas restrictivas y limitadoras que impulsarían las nuevas autoridades educativas bajo una gestión de carácter conservador y autoritario (Garatte, 2012).

En el ámbito educativo en general, 1976 significó la ruptura con el discurso educacional tradicional que había estructurado el Sistema Educativo Argentino desde fines del siglo XIX en una matriz civilizatoria-estatal. El desarme del andamiaje del *Estado Docente*, el quiebre del pacto democrático (la posibilidad de movilidad social por medio de la escolarización) y la intervención represiva en todo el sistema educativo, fueron los ejes de acción por medio de los cuales se llevo adelante dicha política (Southwell, 2003). A través de sucesivas gestiones ministeriales de carácter tecnocrático-moralizante que promovían una pedagogía paternalista cuyos fundamentos giraban entorno a la trascendencia, la religión y los valores perennes, se

llevaron adelante los objetivos de *eficacia y orden* (Kaufman y Doval, 1999). En el plano universitario, desde el punto de vista normativo, esto quedó cristalizado en la Ley 22.207 que consagraba la intervención y la subordinación de las casas de altos estudios al poder estatal así como el monopolio cultural del Estado, cercenando una vez más la autonomía y el cogobierno. En un plano material, esto se tradujo en la prohibición de toda actividad política y gremial, masivas cesantías, expulsiones de estudiantes, secuestros y asesinatos, que si bien ya habían comenzado los años previos, adquirieron un carácter sistemático con el golpe de estado de 1976, que visibilizaba a las universidades como focos de la subversión.

El gobierno de facto significó entonces para las instituciones universitarias una baja sustancial de la matrícula; la aplicación de aranceles, cupos de ingreso y reglamentaciones altamente disciplinarias sobre la regularidad; una importante desfinanciación; la desvinculación de la política científica del ámbito universitario; la inmovilización del sector en términos de creación de nuevas unidades académicas; el cierre de carreras e instituciones; la jerarquización de las condiciones salariales; el debilitamiento del campo científico; el control de todas las instancias de decisión; la integración del sistema a partir de reglas de juego elaboradas por el centro burocrático-autoritario (Krotsch, 1993).

En el caso de la UNLP, además de las más de 700 personas que permanecen detenidas-desaparecidas (estudiantes, docentes, no docentes y graduados), las medidas implementadas estuvieron orientadas al cierre de carreras como Cinematografía y Pintura Mural en la Facultad de Bellas Artes, Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y el establecimiento de cupo cero en Antropología en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Además del cierre de centros de estudiantes y disposiciones dirigidas a disciplinar a los estudiantes y restringir el acceso a los estudios universitarios mediante la implementación de cupos y desmontar servicios de bienestar estudiantil como el comedor, que al mismo tiempo era un espacio por excelencia de encuentro y socialización (Itumendi y Mamblona, 2005; Piccone, 2010).

Encontramos hacia fines del periodo dictatorial a las universidades nacionales vaciadas de conocimientos y recursos humanos, con una comunidad desarticulada por la persecución física e ideológica y con una población estudiantil reducida y disciplinada (Paviglianiti, 1996) que, sin embargo, comenzaría a rearticularse junto con otros actores colectivos, hacia 1982, de la mano del resquebrajamiento del régimen dictatorial. En paralelo, comienzan a asomar distintas posiciones acerca de cómo debería darse *la transición*. Expresiones que daban cuenta de las distintas lecturas dentro del mundo universitario sobre la universidad del 73, los proyectos para una normalización o la idea de autonomía (Suasnábar, 1999). La



educación fue uno de los principales ejes de las políticas del nuevo gobierno constitucional que asumiría el 10 de Diciembre de 1983 y cobró, a partir de este momento, un lugar central en el debate público con la restitución de los principios contenidos en la Ley 1420, la Ley Avellaneda y la Reforma de 1918. El gobierno radical inscribiría su política para el campo universitario en un marco con triple anclaje: la tradición del Partido Radical, el campo reformista y el legado de la experiencia histórica del decenio 56-66 (Trotta, 2011). En este sentido, las medidas adoptadas por el gobierno constitucional estuvieron destinadas a restablecer la institucionalidad democrática y sentar las bases para una participación pluralista (Paviglianiti, 1996).

A fines de 1983 se intervienen las universidades a través del decreto 154. Sus objetivos eran el restablecimiento de la autonomía universitaria, la libertad académica y el gobierno tripartito. Para ello, se reimplantaban los estatutos vigentes antes de 1966 y se inició un régimen de intervenciones con el fin de normalizar las instituciones, período que queda finalmente inaugurado con la sanción de la Ley de Normalización de las Universidades Nacionales 23.068 en junio de 1984. Esta legislación fue acompañada por otras normativas que guiaron el proceso de recuperación de la autonomía plena, el cogobierno y la libertad jurídica y académica de las casas de altos estudios, así como disposiciones que dotaban a las universidades nacionales de autarquía financiera.

En la UNLP, así como en el resto de las universidades nacionales se tendió a designar como autoridades interventoras a figuras representativas de ese legado científico y reformista que se buscaba rearticular y afines al partido radical. Así se designó como Rector Normalizador al Ing. Raúl A. Pessacq, quien había sido presidente del Centro de Estudiantes de Ingeniería durante los años dorados de la universidad. Por otro lado, se reincorporaron los profesores cesanteados, se revisaron los concursos docentes, se restituyeron carreras, se reformularon planes de estudios, se debatió sobre las funciones de la universidad y los sentidos de la investigación y la extensión, así como también se suprimieron el examen de ingreso y el arancelamiento de acuerdo al principio de igualdad de oportunidades (Pessacq, 1986; Itumendi y Mamblona, 2005).

Es así que a partir de 1983 se conjugan en el campo de la Educación Superior desafíos relativos a la restauración de la vida democrática, como la reorganización de los claustros y la construcción de una cultura pluralista, pero también desafíos propios de procesos de cambio más globales, silenciados bajo el período dictatorial, como la explosión de la matrícula.

## ***2.2 La UNLP en el marco de las transformaciones de la relación entre Estado y universidad. Cuestionamientos a las dimensiones constitutivas de la UNLP como universidad tradicional.***

Hasta la década del 80, las relaciones entre Estado y universidad se habían manifestado – como marcamos más arriba - de manera pendular: intervención y represión bajo regímenes autoritarios, y confianza y benevolencia bajo regímenes democráticos. En este sentido, en los períodos democráticos, no se habían producido grandes transformaciones en la confianza que depositaba el Estado en las universidades nacionales respecto de la calidad de sus tareas, expresando dicha confianza en un sistema de financiamiento que no estaba atado a mecanismos de rendición de cuentas (Krotsch, 2003: 149).

En el contexto de apertura democrática y crisis fiscal en gran parte de la región, se fue instalando cierto malestar respecto del funcionamiento de las instituciones estatales, entre ellas las universidades nacionales, basado en la preocupación por la calidad de las instituciones. En la década posterior, de la mano de las agencias internacionales, se sumó la preocupación por la eficiencia de las instituciones universitarias sobre la base de un diagnóstico condicionado por la intervención de estos nuevos actores que promovieron una mirada homogeneizante del “remedio para su enfermedad” (Mollis, 2003). En este contexto, como relatamos en el capítulo anterior, se redefiniría la relación entre Estado y universidad, dando paso a lo que Neave y Van Vught (1994) denominaron el *Estado Evaluador*, es decir un estado que exige la rendición de cuentas y pone la mira sobre la calidad de lo que sucede en el sistema de educación superior. Si bien este proceso es análogo al que se dio en los países centrales y los países de la región, en nuestro país este “giro evaluativo” (Krotsch, 2003) estuvo fuertemente mediado por uno de los rasgos característicos de las instituciones universitarias locales: la **lógica político-partidaria**.

En los primeros años de recobrada la democracia bajo la égida del Partido Radical, la UNLP, como gran parte de las universidades nacionales tradicionales, se alineó con las políticas educativas del gobierno nacional. Para el nuevo gobierno constitucional, las instituciones educativas en general, y las universidades en particular, ocupaban un lugar especial como regeneradoras de valores democráticos y como espacio de socialización política de las nuevas generaciones, reactivando así aquella doble estructura heredada de la reforma que conjugaba funciones pedagógicas y políticas. Tanto en el período normalizador como luego de 1986 con los órganos de gobierno colegiados y la participación pluralista cabalmente restituidos, la UNLP tendió a reconstruir las bases materiales y simbólicas que le permitieran reorganizar sus funciones de docencia, investigación y su vínculo con la comunidad bajo el nuevo

contexto democrático. Este proceso estuvo caracterizado por un fuerte alineamiento entre las autoridades, la mayoría estudiantil -representados por la Franja Morada - y una parte amplia del cuerpo de profesores y de graduados, que facilitaba la implementación de las políticas educativas emanadas de la instancia nacional (Stubrin, 2001). Alineamiento que se vio resquebrajado con el nuevo gobierno electo en 1989 y el plan de reformas estatales que impulsaba. A partir de este momento, se afianza el modelo del *Estado Evaluador*, cristalizado en la LES de 1995, que garantiza la autonomía académica e institucional de las universidades nacionales al mismo tiempo que incrementa las regulaciones sobre el sistema. Como también describimos en el capítulo 1, en este nuevo contexto, las históricas relaciones entre estado y universidad se ven trastocadas en tanto se habilitan nuevas modalidades de financiamiento (promoviendo fuentes complementarias y asignando los fondos públicos en función de mecanismos competitivos), se desregulan los títulos académicos y regulan fuertemente los profesionales, se instalan programas de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y posgrado, en un intento de restringir la autonomía universitaria y discutir ciertos principios como la gratuidad, que habían estructurado hasta ese momento la organización de las universidades nacionales (Del Bello, 1993).

En este proceso de viraje de un modelo de relación hacia otro, las universidades más antiguas y de mayor tamaño como la UNLP (las tradicionales), en su mayoría gobernadas por un sector identificado con la Unión Cívica Radical y, por lo tanto, con una orientación política-partidaria opuesta al gobierno justicialista, se posicionaron como opositoras de la política modernizadora. A lo cual el gobierno interpuso diferentes estrategias (políticas específicas, negociaciones bilaterales, rebalanceo del equilibrio de poder en el CIN a partir de la creación de nuevas universidades con autoridades afines al gobierno nacional, etc.) que tendieron a minar este núcleo de resistencias iniciales.

En particular, el Consejo Superior de la UNLP declaró la inconstitucionalidad de algunos artículos de la Ley de Educación Superior, aunque luego se fue posicionando de forma estratégica ante las políticas (reformó su estatuto, se adhirió al Programa FOMECA, se sometió a procesos de acreditación de carreras de posgrado, etc.) en un proceso que podría denominarse de “adaptación negociada” y que permitió a la universidad reposicionarse presupuestariamente en el marco de la crisis de financiamiento (Atairo, 2007). En un contexto de fuerte deterioro del presupuesto para el sector y de las condiciones materiales para su funcionamiento, las relaciones tanto con el PEN como con el Poder Legislativo quedaban reducidas a una lógica político-partidaria y personalista en términos de premios y castigos (Álvarez de Trogliero, 1993) que excluía a la UNLP de la posibilidad de incrementar

su presupuesto en tanto formaba parte del polo opositor. Sin embargo, las capacidades institucionales, especialmente provenientes de las ciencias duras, generaron las condiciones para que la universidad se apropiara de los programas como el FOMEC y el de Incentivos, y que éstos tuvieran un impacto positivo en el presupuesto.

La lógica partidaria vuelve a reactivarse cuando en 1999 gana las elecciones nacionales la Alianza conformada por la UCR y el FREPASO. Sin embargo, desde un realineamiento inicial de las universidades nacionales con el gobierno nacional se produjo un desplazamiento hacia una posición de oposición como consecuencia del impulso por parte de las autoridades educativas nacionales de una serie de medidas presupuestarias restrictivas que posicionaron a la comunidad universitaria platense en el liderazgo de esa disputa.

Luego de la crisis del 2001 y con la llegada de un gobierno de raigambre peronista a partir del 2003, se redefinió el marco de interacciones entre el Estado y la Universidad, que, al interior de la UNLP, redundó en un corrimiento de la lógica partidaria como principal organizadora de la configuración de poder. Como mencionamos en el capítulo 1, una de las principales rupturas con los períodos anteriores es que de la mano de un importante aumento presupuestario y una serie de políticas para el sector universitario y de Ciencia y Técnica, se redujeron los enfrentamientos de las universidades nacionales con el gobierno nacional, garantizando la gobernabilidad del sector. En este marco y como resultado de procesos que atraviesa la institución local desde comienzos del nuevo milenio, la configuración de poder al interior de la universidad abandona la lógica “amigo-enemigo” que la había caracterizado en los últimos 20 años, y el gobierno de la UNLP pasa a conformarse por una coalición de los dos partidos tradicionales, quedando la FULP y gran parte de los representantes estudiantiles en manos de agrupaciones de izquierda, en el lugar de la oposición (Atairo, 2014). Se observa entonces en los últimos años un debilitamiento de la lógica político-partidaria como dimensión estructurante por excelencia de los procesos de toma de decisiones y definición de políticas al interior de la universidad.

Sumado a las transformaciones particulares en la configuración de poder de la institución platense, en el marco del “giro evaluativo” y la dinámica de desconfianza mutua que caracterizó la relación entre Estado y universidad hasta el año 2003, aquellas dimensiones constitutivas de las universidades nacionales vinculadas con la formación profesional, la forma de gobierno y el modo de acceso, comenzaron a ponerse en cuestión.

En primer lugar, la capacidad de las instituciones universitarias para garantizar la calidad de la **formación profesional** y su función de habilitación profesional fueron ampliamente criticadas. Como veremos en el capítulo 4 con más detalle, como resultado de las pugnas

entre el MCE, la SPU y el CIN respecto a la habilitación profesional y el rol de las universidades, se derivó en una fórmula de transacción que implicaba la desregulación de algunos títulos (académicos) y una fuerte intención regulatoria sobre aquellos que comprometen el bien público (Krotsch y Atairo, 2008) a partir de la política de acreditación de carreras de grado.

La carrera de Medicina de la UNLP fue la primera que participó del proceso de acreditación en el marco de la primera convocatoria obligatoria a acreditación de carreras de grado regidas bajo el Art. 43 de la LES. Posteriormente, a medida que se fueron definiendo las carreras que abarcaba dicho artículo y se reanudaban las convocatorias, se fueron sumando otras carreras como Ingeniería (2005-2015), Arquitectura (2009), Bioquímica (2007, 2013), Ciencias Veterinarias (2008, 2010), Farmacia (2007, 2013), Psicología (2013), Odontología (2010, 2011), entre otras<sup>25</sup>.

Asimismo, desde la década del 90 recrudeció el cuestionamiento a otro elemento distintivo de las Universidades Nacionales. Como se mencionó anteriormente, a lo largo de su historia, estas instituciones se vieron sometidas a variadas interrupciones de su vida institucional, alimentando un movimiento de alternancia entre formas de gobierno *de base colegiada amplia* que respondían al ideario reformista y formas de gobierno *en base a una línea de ejecutivos* (Atairo, 2014). La **forma de gobierno reformista** que se había actualizado con fuerza desde 1983, comenzó a ser cuestionada desde principios de los años 90 tanto en sus *principios de organización* como en sus *principios legitimadores*. Según Atairo y Camou (2012) este cuestionamiento devino en cambios en el interior de las instituciones como resultado de un proceso que combina simultánea y conflictivamente dos dinámicas con lógicas diferentes: el fortalecimiento de las autoridades unipersonales y la mayor democratización de los espacios colegiados. Los autores sostienen que en este proceso están involucradas las políticas públicas, la nueva legislación, la creación de universidades con formas de gobierno innovadoras aunque con cierto aire de familia con las tradicionales, pero también procesos que surgieron desde las “bases” del sistema, enarbolados por el actor estudiantil. Como parte del legado reformista, el movimiento estudiantil asumió en los distintos momentos históricos un fuerte peso como actor político, no sólo en el plano universitario sino también en el plano de la política nacional. En este caso, el proceso estuvo orientado por la demanda de mayor democratización de los espacios colegiados de gobierno,

---

<sup>25</sup> Para más detalle sobre los procesos de acreditación en distintas carreras de la UNLP puede consultarse: Araujo y Trotta (2009, 2011); Martín Lorenzattin (2009); Casajús (2010); Cap (2011); Duarte (2014a, 2014b).

siguiendo la tendencia inclusiva que caracteriza al gobierno de las universidades argentinas en el contexto latinoamericano.

En el caso de la UNLP, hubo dos momentos claves que condensaron estos cuestionamientos y todo el abanico de disputas que gira entorno al gobierno de la institución: la reforma de los estatutos de 1996 y de 2008. Sin embargo, mientras la reforma estatutaria de 1996 fue llevada a cabo para adaptarse a la nueva legislación de 1995 en un contexto de fuerte conflictividad social y represión al movimiento estudiantil, la reforma del 2008 vino a dar respuesta a las demandas desde las bases por la ampliación de la ciudadanía<sup>26</sup>.

Del mismo modo, se observa que valores estructurantes de las universidades nacionales que forman parte de una tradición institucional como el ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza y que hicieron de ella una *universidad plebeya*, fueron puestos en cuestión desde ciertos sectores durante la década del 90 y resistidos ampliamente por la comunidad universitaria, especialmente por el movimiento estudiantil, logrando abortar medidas como el arancelamiento. En este sentido, la discusión de los últimos años transcurrió por carriles en sintonía con la política educativa y se pasó a hablar en términos de inclusión. De este modo la UNLP recogiendo demandas de larga data, avanzó en programas de bienestar estudiantil por un lado, y ratificó en el estatuto de 2008 el ingreso irrestricto, por otro. Medida que sentó las bases para una discusión de jurisprudencia en relación a lo establecido por la LES<sup>27</sup> y delineó un enfrentamiento que duraría hasta nuestros días entre el Rectorado y la única Facultad que sostiene un curso de ingreso de carácter eliminatorio: la Facultad de Ciencias Médicas.

### **3. Segundo plano de lo local: el caso de la Facultad de Ciencias Médicas**

Las facultades de Medicina en el país oficiaron a lo largo de la historia como cajas de resonancia de conflictos que expresaban disputas sobre distintos modelos de universidad.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> En términos concretos la ampliación de la ciudadanía vino acompañada por un fortalecimiento de la conducción central, al duplicar la figura del vicerrector con agenda institucional y académica propias, y extenderse el tiempo de gobierno de 3 a 4 años.

<sup>27</sup> El Art. 50 de la LES dice: “Cada institución dictará normas sobre regularidad en los estudios, que establezcan el rendimiento académico mínimo exigible, debiendo preverse que los alumnos aprueben por lo menos dos (2) materias por año, salvo cuando el plan de estudios prevea menos de cuatro (4) asignaturas anuales, en cuyo caso deben aprobar una (1) como mínimo. En las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente”.

<sup>28</sup> Por ejemplo: las disputas por la relación de autonomía entre facultades y universidad que se expresó en la UBA entre 1852 y 1874 y la resolución organizativa en términos de “federación de facultades”; el mismo origen del conflicto que daría lugar a la reforma de 1918 en Córdoba; más recientemente los conflictos desatados en

La creación misma de la FCM de la UNLP se inscribe en la disputa antes mencionada entre un modelo de universidad volcado a la producción científica y otro anclado en la formación profesional. De acuerdo a los planes de aquel grupo fundador, una universidad ligada a la producción de conocimiento no debía promover los estudios de las profesiones liberales. De allí la renuencia a elevar al nivel de facultad a la Escuela Preparatoria de Medicina. Cuando ese modelo empieza a resquebrajarse y cede a la demanda por una oferta de carreras que incluyeran las profesiones liberales, nace la FCM como expresión de la pulsión profesionalizante. Las particularidades que asume la facultad - en tanto institución singular dentro del conglomerado de facultades que conforman la UNLP - están asociadas en parte, a las características que asumen la disciplina y la profesión médica en nuestro país, así como a su relación con el escenario universitario, en tanto éste se constituye como un espacio de producción y reproducción de la misma.

### ***3.1 Algunas consideraciones sobre la profesión médica***

Las ciencias de la salud como disciplina han tendido a estructurarse alrededor de lo que se denominó el *Modelo Médico Hegemónico* (MMH), concepto acuñado por Eduardo Menéndez (1988, 1990, 2005) hacia fines de los años 70 y principios de los 80<sup>29</sup>. Este modelo que devino dominante desde principios del siglo XX prioriza una concepción de la salud y la medicina individualista, biologicista, tecnocrática, ahistórica, asocial, medicalizante y mercantilista (Belmartino, 1987; Menéndez, 1988)<sup>30</sup>.

---

torno al ingreso, la acreditación y la LES. En esta misma línea, es interesante el artículo de Cibotti (1997) que relata la tensión entre *ciencia y profesión* encarnada en dos figuras representativas de la universidad argentina como Bernardo Houssay y Alfredo Palacios y sus posicionamientos en 1926 ante una ordenanza del Consejo Directivo de la FCM de la UBA sobre la capacidad escolar y de limitación de nuevos ingresantes de las escuelas de medicina, farmacia y odontología. Palacios y los estudiantes fungían como representantes de un espíritu de selección en el ingreso y Houssay como limitacionista. Disputa que ganan Palacios, los estudiantes y el Consejo Superior de la UBA. Al mismo tiempo Palacios representaba un ala que veía a la enseñanza como la primera actividad de la universidad, mientras que en la persona de Houssay se encarnaba la función de la investigación.

<sup>29</sup> “Por MMH entiendo el conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual desde fines del siglo XVIII ha ido logrando establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por criterios científicos, como por el Estado” (Menéndez, 1988: 1).

<sup>30</sup> La dimensión biologicista permea fundamentalmente la enseñanza y la formación médica universitaria y se basa en una mirada descontextualizada y ahistórica de los procesos de salud, planteándolos en términos de salud-enfermedad. Esta perspectiva tiende a una creciente especialización y fragmentación del conocimiento y de la persona que se entrelaza con una concepción mercantilista de la salud, entendida como un valor de cambio. Por otro lado, el carácter tecnocrático expresa una mirada de la técnica como neutral, y la configuración de un monopolio del saber que determina una relación entre médico-pacientes donde éstos se encuentran en una posición de subordinación. No se reconoce a la práctica médica más que como una técnica, invisibilizando que es un acto social, ideológico, que colabora en la reproducción social. De esta manera se cercena a los individuos del conocimiento de las causas y los procesos sociales que están por detrás de los procesos de salud-enfermedad.

La instauración del MMH en Argentina vino de la mano del proceso de configuración del campo de la profesión médica en el marco de una interacción entre Estado, grupos profesionales y academia. En sus varios trabajos sobre el proceso de consolidación de las profesiones, González Leandri aporta claves de lectura para entender este proceso. En primer lugar, cuestiona una noción de autonomía profesional en antítesis a la relación con el Estado, en tanto la capacidad de los grupos profesionales de acceder a recursos organizacionales, técnicos, económicos y políticos, fueron los que precisamente les permitieron una acción independiente (2004). Es decir, esta mirada permite pensar el vínculo de una profesión con ciertos elementos del aparato estatal como una condición de su propia autonomía (González Leandri, 1999).

Analizando puntualmente el proceso de profesionalización médica en Argentina, el autor identifica la estrecha relación de la constitución del campo profesional médico con la emergencia de la *cuestión social* a principios del siglo XX, en el juego que propiciaba la incipiente intersección entre saberes médicos e intervencionismo estatal. Dicho proceso implicó a su vez, una “delimitación compleja y conflictiva por parte de los médicos diplomados de un espacio para la práctica legítima y monopólica del arte de curar” (González Leandri, 2000: 426). Lo que supuso, por un lado, recortar atribuciones a otros agentes de la salud (curanderos, filántropos, etc.), y, por otro, procesos internos de disciplinamiento y subordinación de instancias académicas e institucionales que propiciaron la obtención de un *monopolio cognitivo* (González Leandri, 2000, 2004). Es decir, el proceso por el cual un grupo ocupacional se convierte en una profesión y se encuentra comprometido con el *monopolio de la práctica*, esto es, las estrategias que despliegan los grupos profesionales ya sean arreglos corporativos, creación de asociaciones e identidad grupal o diferentes mecanismos de clausura (González Leandri, 1999).

Será desde el Estado, que los médicos pugnarán por delimitar ese *monopolio cognitivo* contra otras prácticas del arte de curar, y la academia el escenario de disputas para establecer mecanismos de clausura y fortalecer el *monopolio de la práctica*. En este contexto la credencial educativa oficia históricamente como llave de acceso al grupo profesional. Es decir, la posesión del título como capital cultural objetivado delimita la participación en el campo profesional (Bourdieu, 2008), donde al mismo tiempo se dirimen conflictos entre las elites y los grupos subalternos de la corporación que, en general, tendieron a bregar por instalar nuevos perfiles profesionales. En tanto en nuestro país el título profesional

---

Por último, este modelo -que en los últimos años muestra ciertos elementos de crisis interna- se asienta fuertemente en intervenir medicalizando cada vez más prácticas sociales (Belmartino, 1987; Menéndez, 1988).



significaba cada vez más un medio de ascenso social, las disputas en torno al control de las instituciones universitarias tendieron a constituirse en una de las tensiones principales de las casas de educación superior.

En el caso de medicina, que se vincula de manera particular con el campo del poder (Bourdieu, 2008)<sup>31</sup>, las instituciones universitarias ocupan un lugar central para la reproducción del campo profesional.

Una de las características de la disciplina médica es que impone un orden – el orden médico - y con ello una moralidad, una forma de vida, en nombre de una autoridad que no se asienta solo en lo científico sino en la posición de notables que revisten sus miembros y su disposición a definir “lo que está bien” (Bourdieu, 2008). Como las otras facultades dominantes en el plano de lo político, las facultades de medicina tienen como función principal formar agentes que ejecuten técnicas pero que no discutan la ciencia que los avala. Esta competencia técnica del profesional de la medicina se encuentra garantizada jurídicamente y tiende a convertirse en una competencia social que habilita una forma de violencia simbólica como es el acto clínico (Bourdieu, 2008). En este tipo de instituciones que reciben su fuerza social desde el exterior son necesarios ciertos mecanismos que aseguren la cohesión social y la homogeneidad del *habitus*, en tanto la coherencia no está dada por la dimensión científica sino por la unidad social del grupo. De allí que la adquisición de capital universitario se obtenga mediante la ocupación de posiciones y el dominio sobre las instituciones encargadas de controlar el acceso al cuerpo, de manera de asegurar una autoridad estatutaria que no expresa necesariamente un poder intelectual (Bourdieu, 2008).

En cierta medida, estas características de las Facultades de medicina en el campo universitario que resaltamos del trabajo de Bourdieu, dialogan con los análisis más vernáculos de la estrecha relación entre campo universitario, campo profesional y campo de poder. En este sentido, el proceso de profesionalización médica y la consolidación del MMH en Argentina envolvió por un lado, un modo de vinculación con el estado que le garantizaba el monopolio cognitivo; y por otro, tuvo en la universidad el escenario donde desplegar

---

<sup>31</sup> En su célebre trabajo *Homo Academicus* (1984), Pierre Bourdieu elabora un detallado análisis de la estructura del campo universitario francés desde la década del 60, aportando elementos que nos ayudan a pensar el lugar que han tendido a ocupar las Facultades de Medicina en el mundo universitario. A partir de sus investigaciones Bourdieu concluye que la estructura del campo universitario es análoga a la estructura del campo del poder. A partir de identificar los principios de jerarquización y legitimación del campo así como sus conflictos específicos y, por ende, su autonomía relativa, señala dos polos ocupados por las facultades científicamente dominadas pero socialmente dominadas (polo científico) por un lado, y las facultades científicamente dominadas pero temporalmente dominantes (polo mundano), por otro. Como representantes de las primeras ubica a las facultades de Ciencias y las de Letras, y de las segundas a las de Derecho y Medicina.

mecanismos de clausura del acceso a la profesión que, en tanto el título universitario representaba la posibilidad de ascenso social, funcionaban además como mecanismos de exclusión social<sup>32</sup>.

### ***3.2 Algunos elementos para pensar las dimensiones constitutivas de las universidades tradicionales desde la FCM***

La FCM surgió a mediados de la década del 30 sobre la base de la experiencia de la Escuela Preparatoria de Medicina. Ésta había sido creada en 1919 bajo la Presidencia de Rivarola a partir de la iniciativa de un grupo de bachilleres que conformaron una asamblea que bregaba por la apertura de una institución de enseñanza de la medicina en la ciudad. Sus antecedentes inmediatos correspondían a la experiencia de la universidad provincial que, como vimos anteriormente, contradecía el espíritu bajo el cual había sido creada la UNLP. Sin embargo, la discusión sobre el propósito y el perfil de la universidad era para fines de la década del 1910 un tema recurrente. La creación de la Escuela<sup>33</sup>, emulando el plan de estudios de la UBA, donde se concluían los estudios y se adquiría el título, tensionó el proyecto gonzaliano en tanto imprimía una lógica netamente profesional al desarrollo institucional local. Así como en el seno de las facultades existentes fueron surgiendo elementos que tensionaban la idea original de una universidad volcada al desarrollo científico (Trotta et al., 2003; López Castro et. al.; 2002), la presión de la elite local por acceder a títulos profesionales en la ciudad, redundó en la creación de instituciones que dieran respuesta a dicha demanda. En el caso particular de las ciencias médicas y la orientación que asumían en nuestro país para ese momento histórico, fue necesario - una vez conseguido el presupuesto - establecer un cupo máximo de alumnos en función de la cantidad de cadáveres disponibles para las prácticas de enseñanza; lo que se sumaba a los requisitos de admisión (ser egresados de colegios nacionales y el pago de una cuota principalmente). Esta característica será una constante a lo largo de la historia de las instituciones de enseñanza médica y un argumento recurrente para los partidarios limitacionistas del ingreso.

---

<sup>32</sup> En su lectura menos canónica sobre la reforma universitaria y la vinculación con las corporaciones profesionales (2005, 2000), Buchbinder relata varios conflictos suscitados en la FCM de la UBA a principios de siglo XX alrededor del acceso. La alianza entre estudiantes y graduados reformistas en las facultades profesionales presionó para levantar las trabas de acceso al título profesional, desplazando a la aristocracia de los profesores, posiciones que fueron ocupando los jóvenes graduados vinculados con las sociedades profesionales.

<sup>33</sup> Cabe destacar que para obtener los fondos necesarios, fue crucial la intermediación de la FUA haciendo las gestiones frente al Presidente y la Cámara de Diputados de la Nación

Sobre esta base, se crea entonces en 1934 la FCM bajo la guía de Frank Soler, quien fuera un claro representante de la imbricación entre el campo universitario y el campo profesional<sup>34</sup>.

De aquí en más varias disputas y conflictos que surgieron a través de los años enfrentarían estas tensiones presentes desde los orígenes de la institución de manera actualizada: las condiciones ingreso y admisibilidad, el establecimiento de cupos para el acceso, el conflicto entre profesores y alumnos/as por las condiciones de acceso a los cargos docentes, el perfil biologicista de la educación médica, el desarrollo de las ciencias básicas asociadas a un perfil más científico, el vínculo con los hospitales de la zona al no contar con un hospital universitario y necesitar un espacio de realización de las prácticas, etc. (Ortiz, 1995). Discusiones que se entrelazan alrededor de una disputa central que configura la historia de la FCM y tensionan un carácter *plebeyo*: la modalidad de ingreso a la facultad.

Si desde sus orígenes la FCM se caracterizaba como una facultad de elite, el proceso de ampliación del acceso que supuso la derogación del examen de ingreso y el sistema de cupos junto con la declaración de gratuidad de la enseñanza universitaria entre fines de la década del 40 y principios del 50, redundarán en un aumento sustancial de la matrícula<sup>35</sup> y de ahí en más el incremento de las disputas entre diferentes grupos bajo la dicotomía excelencia/facilismo (Ortiz, 1997).

Esta misma discusión se retoma en el período de normalización universitaria que se inicia en 1983, nuevamente bajo una afluencia de ingresantes que expresaban en parte la matrícula retenida en los años previos<sup>36</sup>. En este momento la lógica política partidaria organiza los posicionamientos hacia dentro de la institución, siendo las autoridades, graduados, profesores de la minoría y el claustro estudiantil - de raigambre radical – los defensores de un tipo de ingreso que contemplara un curso introductorio y un examen no restrictivo, así como los impulsores de modificaciones en la caja curricular y la estructura académica de la facultad, medidas que no llegaron a concretarse cabalmente. En paralelo, se iría conformando un grupo cuya identidad no se asociaba a una lógica político-partidaria, sino que eran docentes

---

<sup>34</sup> Frank Soler había sido el contrincante en 1919 de Houssay por el puesto de profesor titular en la cátedra de Fisiología de la FCM de la UBA, lo que desataría una disputa de modelos de enseñanza y de universidad que duró por tres décadas. Frank Soler era un exponente de una fisiología que no se había autonomizado del campo profesional médico al centrar las prácticas del fisiólogo en la problemática docente (Buch, 1996).

<sup>35</sup> Para 1945 ingresaban a la facultad 128 alumnos, hacia 1952: 288 alumnos, pero el salto exponencial se daría en 1953 con 630 nuevos inscriptos (Ortiz Frutos, 1995).

<sup>36</sup> Siguiendo la misma tendencia que toda la universidad, la FCM vio reducida la cantidad de estudiantes ingresantes entre 1975 y 1983 en un 51%. A partir de 1984 la matrícula crecería exponencialmente, solo triplicando el número de ingresantes entre 1983 y 1984. De acuerdo a la Resolución 2292/1984 que dispuso el régimen de ingreso directo, la UNLP decidió implementarlo de manera descentralizada, donde cada Facultad arbitrara los dispositivos necesarios para tal fin. Según las crónicas, el ingreso a la FCM fue especialmente debatido (Pessacq, 1986).

con distintos perfiles que se irían aglutinando alrededor de la idea de “excelencia académica”. Nacería así el grupo “Hoja de Roble” quien ganó el decanato en 1992 y conduce la FCM hasta la actualidad. Sus primeras medidas se orientaron a establecer un examen de ingreso restrictivo. A partir de allí, comenzaron a esfumarse las diferencias más tradicionales que habían organizado parte de la historia de la facultad. Es así que ni la orientación profesionalista o científicista, ni la identificación con el Partido de la Unión Cívica Radical, configurarán grupos en disputa en relación a un modelo de universidad (Atairo, 2007).

En la actualidad, en un contexto de políticas tendientes a la inclusión y la ampliación de derechos, la FCM sigue orientándose por el ingreso restricto, y en el nuevo mapa de configuración de poder inter-partidario hacia el interior de la UNLP, quedó en una posición marginal aunque visibilizada como la detentora de valores y principios reaccionarios y confrontativos de la tradición reformista y los nuevos tiempos.

## **Conclusiones**

En este capítulo nos centramos en describir y analizar los componentes del *Régimen Local de Implementación* en sus distintos niveles. Es decir, dar cuenta desde un plano más general a uno más singular de ciertas especificidades de las instituciones universitarias. Una de las ideas centrales que guía este trabajo gira alrededor de la necesidad de indagar la dimensión local como un ámbito concreto de producción política. Como un espacio donde se activan elementos que tensionan y desafían en el momento de la implementación, la misma definición de una política. Por ello, para poder dar cuenta de características propias de la FCM, donde se desarrolla el caso de estudio, consideramos necesario analizarla en un contexto más amplio, como su lugar en una universidad tradicional específica, la UNLP, que reviste a su vez ciertas particularidades dentro del grupo de universidades nacionales tradicionales.

En este sentido, creímos importante dar cuenta de ciertas *marcas de origen* que ha dejado la historia impresa en ese espacio de lo local, entendiendo que, aún contemplando continuidades y rupturas, las instituciones encapsulan y condensan legados de lo que esa misma institución fue con anterioridad.

De allí que identificamos cuatro dimensiones constitutivas de las instituciones universitarias que denominamos como universidades tradicionales y que nos aportaron en la comprensión en cada uno de los planos de lo local: la forma del gobierno universitario *de base colegiada amplia*, anclada en el legado reformista; el modelo de toma de decisiones atravesado por la

lógica partidaria; la matriz profesionalista y la tradición plebeya. El desafío fue entonces identificar cómo se actualizan cada una de estas dimensiones en los distintos niveles del *Régimen Local de Implementación*, primero en la UNLP y luego en la FCM, en el marco de un viraje en la relación entre Estado y universidad.

Para ello fue necesario matizar una mirada monolítica y homogénea de la historia de “la” universidad, y ahondar en cómo la historiografía de las universidades nacionales asume características peculiares en esta institución, aportando matices propios a la configuración de la *saga institucional*.

Dicha saga, que recupera el legado reformista y sus principios de autonomía universitaria y cogobierno pero también principios como la gratuidad de la enseñanza y el ingreso irrestricto, y que estructuró la recomposición institucional a partir de 1983, se actualiza de manera particular en la UNLP y en cada una de sus unidades académicas.

En el caso de la FCM, la dimensión de la cultura disciplinar y la cultura profesional asume un peso particular en la construcción de la cultura institucional. Así, si la UNLP nace como una universidad científica, la facultad expresará precisamente un cuestionamiento a esa marca de origen, asumiendo un carácter fuertemente profesional desde sus comienzos. De allí que, salvo por breves periodos excepcionales como entre 1967 y 1970, caracterizado como “el ciclo de los decanos investigadores”, esto es, un grupo que pretendió jerarquizar la dimensión científica de la medicina (Frutos Ortiz, 1997), la facultad estuvo históricamente orientada al desarrollo profesional. Lo que quedará cristalizado también en la dimensión del gobierno, ya que a excepción de dicho período y, en parte, el período pos normalización, las autoridades tendieron a representar a la vertiente profesionalista.

Del mismo modo, el denominado Modelo Médico Hegemónico permea fuertemente la configuración de esa cultura institucional, tanto en el plano del curriculum explícito (planes de estudio) como del curriculum oculto (prácticas, rituales, modos de interacción) y el curriculum omitido (saberes, paradigmas, problemáticas ausentes).

En este punto, hay un elemento distintivo respecto de otras facultades y es la estrecha vinculación con la corporación profesional en tanto el control sobre el ingreso y el egreso le otorga al grupo hegemónico cierta autonomía y por ende, más poder y control sobre la reproducción de la profesión. Por ello, la dimensión vinculada al otorgamiento de títulos y al reconocimiento profesional constituye un punto nodal dentro de la matriz identitaria de la facultad.

Estas características posicionaron a la FCM de manera singular ante las transformaciones del sistema de educación superior que se inauguraron en la década del 90.

Como vimos, en el marco del pasaje del Estado Benevolente al Estado Evaluador, tanto la gratuidad, la forma de acceso al sistema universitario, la autonomía y la forma de gobierno de base colegiada amplia, comenzaron a ponerse en cuestión. A lo que se sumaron cuestionamientos en torno a la idoneidad de las universidades nacionales en la garantización de una formación de calidad y en su carácter de institución expedidora de títulos con habilitación profesional.

Si bien estos elementos fueron crecientemente cuestionados desde mediados de los años 90, desde adentro y desde afuera de la comunidad universitaria, ello no significa que dichos cuestionamientos no hubieran circulado con anterioridad, sino más bien que no habían podido instalarse con fuerza – a excepción de lo vivido bajo regímenes autoritarios – dentro del campo de la educación superior, ni habían podido tensionar y movilizar a las instituciones universitarias.

En el caso de la facultad, mientras la UNLP se posicionó en contra de la LES y las reformas, la facultad osciló entre adopciones pragmáticas y plenas de los nuevos cambios. Respecto de la LES, como el Art. 50 habilita el ingreso restringido que rige en la facultad desde 1992 y es sostenido como un principio central por parte de las autoridades, éstas han tendido a avalarla, en tanto legitima sus posicionamientos. En el caso del FOMECA por ejemplo, salvo el representante estudiantil, el resto de los claustros optaron por no dar la discusión en la sesión plenaria del Consejo Superior en la que se discutió la adhesión de la universidad al programa, pero luego elaboraron un proyecto institucional bajo una coalición entre representantes de las ciencias básicas y las clínicas, que les permitió recibir financiamiento (Atairo, 2007). Asimismo, años más tarde, la carrera de medicina se presentó en la convocatoria obligatoria de la acreditación, introduciendo reformas en el plan de estudios, como veremos más adelante. Es decir, la facultad tendió a ir adoptando las políticas de esta etapa, aunque no sin tensiones o conflictos.

Entre éstos, es sin duda la limitación del ingreso, centrado en un argumento que opone masividad con calidad, uno de los que mayores discusiones genera y remite a los orígenes mismos de la facultad. En esta institución, se expresó históricamente con particular vehemencia la tensión entre una pulsión plebeya y una función de reproducción de la elite local, puesta una y otra vez en discusión a partir de las disputas por el tipo de ingreso.

Aún en el marco general de los últimos años, de políticas tendientes a la apertura e inclusión, la FCM – a diferencia del resto de las unidades académicas – sigue sosteniendo el bastión del limitacionismo.

Aquí es importante destacar una cierta autonomía histórica de la facultad respecto del resto de las unidades académicas en su relación con la universidad, en tanto ha tendido a relacionarse más con la corporación profesional y el Estado, en un posicionamiento *menos universitario* dentro del conjunto de instituciones que conforman la universidad. Pareciera actualizarse a lo largo del tiempo, esa marca de origen, a contramano del proyecto de universidad.

Por otra parte, en los últimos años, en un contexto de cuestionamiento a la forma de gobierno y de un nuevo reacomodamiento en la relación Estado-universidad, se produjo un viraje al nivel de la universidad en otra de las dimensiones constitutivas de las instituciones tradicionales, en tanto se tendió a desdibujar la lógica político-partidaria como principal dimensión estructurante de la toma de decisiones.

En la facultad, y en estrecha vinculación con el carácter que asume la cultura profesional en la misma, la lógica partidaria ha tendido a quedar subsumida bajo la lógica de la profesión, que parecería habilita a construir acuerdos más generales en los procesos de toma de decisiones y definición de políticas institucionales. Así, en la facultad, los acuerdos se aglutinan alrededor del grupo hegemónico en base a sustentar el perfil profesional y el Modelo Médico Hegemónico, a los principios limitacionistas, a un modelo de medicina y de institución en vínculo con el sector privado, asumiendo un fuerte carácter conservador.

En el marco de las reconfiguraciones de poder al interior del gobierno de la UNLP de los últimos años, estas características la hacen una facultad particular dentro del conglomerado de instituciones académicas, en tanto se produjo una suerte de *secesión* de la facultad respecto del conjunto. En este sentido, a raíz del doble juego entre reconfiguración de posiciones de los actores dentro del Consejo Superior y la radicalización de la facultad en sus posicionamientos político-ideológicos, ha tendido a ubicarse como el caso que diferencia el campo político de la universidad platense, identificándose como la institución *eje* del conflicto.

## CAPITULO 3

### Viejos espacios, nuevas prácticas: los actores.

#### Introducción

En las últimas décadas, desde el mundo adulto y con particular fuerza desde los medios masivos de comunicación, se ha tendido a posicionar a lxs jóvenes como hedonistas, individualistas, consumistas o desinteresados; así también como peligrosos, violentos, disruptores del orden social (Saintout, 2002, 2007). Este tipo de construcciones monolíticas y totalizantes han sido una recurrente en la mirada sobre lxs jóvenes a lo largo de la historia. Hasta la década del 80 éstas estuvieron fuertemente asociadas a una dimensión política y de transformación social: la juventud como esperanza modernizadora en los 60, revolucionaria en los 70, democratizadora en los 80 (Manzano, 2011). En los años 90, en cambio, en el marco de un clima de ideas sobre la retracción del Estado, la ausencia de la política y el avance de la lógica del mercado en regular cada vez más espacios sociales, lxs jóvenes emergen como problema social y son visibilizados como consumidores en general y de drogas en particular<sup>37</sup>. En contraposición, en un contexto de vuelta a escena del Estado y de recuperación de su centralidad en la definición de políticas, emerge en los últimos años, un discurso sobre lxs jóvenes centrado en un sorpresivo retorno a la arena pública, redescubriendo la relación que se había invisibilizado entre juventud y política (Borobia, Kropff y Nuñez, 2013) y abandonando así la imagen de apolíticos que caracterizó a la década del 90<sup>38</sup>.

Esta construcción de conceptos homogéneos que tienden a organizar los universos sociales de manera dicotómica no se traducen de manera lineal en el escenario universitario. Cierta particularidad que asumen lxs estudiantes universitarios, como parte de ese gran universo de la juventud llevó, desde los años 90, a posicionarlos a partir de un eje dicotómico entre los *apáticos* y *desinteresados*, por un lado, y los *violentos* y *politizados*, por otro. La mirada sobre lxs jóvenes en las instituciones universitarias adquiere entonces cierta autonomía, en tanto la dimensión política sigue siendo la que ordena la construcción de los imaginarios. Sin

---

<sup>37</sup> Denis Leite (2010) menciona algunos trabajos de Europa y EEUU que en los últimos años abordaron la temática del estudiante universitario como consumidor, principalmente desde el punto de vista del mercado educativo y el marketing que desarrollan las instituciones privadas para acercarse a sus potenciales “clientes”.

<sup>38</sup> Cabe destacar que de manera transversal a estos procesos se ha ido fortaleciendo jurídica y discursivamente la perspectiva de los jóvenes como sujetos de derecho, en tanto ciudadanos que portan derechos y a su vez responsabilidades como la de la participación política.



embargo, estas categorizaciones no dan cuenta de los matices y la heterogeneidad que implica analizar a uno de los actores centrales de la vida universitaria.

De allí que es fundamental para nuestra investigación sobre la implementación de la política de acreditación en escenarios institucionales específicos y centrándonos en los posicionamientos del actor estudiantil, discutir y problematizar la categoría *estudiantes universitarios*<sup>39</sup>. Ello se debe, como mencionamos anteriormente, en primer lugar, a que la política de acreditación interpela de manera especial a los estudiantes en tanto interviene en la orientación de su formación profesional. En segundo lugar, éstos han sido los actores que han mantenido una posición de oposición a lo largo del tiempo.

Dentro de esta discusión desarrollaremos como argumento central que problematizar la idea de *estudiantes universitarios* requiere necesariamente indagar en la asociación entre ésta y la categoría de juventud, en tanto son dos conceptos que se han ido encontrando y desencontrando a lo largo de la historia. Por momentos convergiendo al punto tal de convertirse en sinónimos, por momentos distanciándose hasta convertirse en desconocidos. En este sentido, las lentes conceptuales de la teoría social para observar el fenómeno de la juventud se han ido transformando a lo largo del siglo XX. De allí que, siguiendo las recomendaciones de Feixa (2010), nos proponemos la necesidad de repensar con qué categorías observamos a los jóvenes en la actualidad. Si hacia la década de 1910 y de 1920, se observaba el surgimiento del *imperio de los jóvenes*<sup>40</sup> como la emergencia de una nueva forma de participación política atravesada por el factor generacional, a medida que nos adentramos en el siglo las perspectivas de análisis sobre el fenómeno de la juventud fueron cambiando. Y, desde el romanticismo heroico de principio de siglo, pasando por el marxismo o las teorías de la dependencia, que observaban a la juventud como sujeto político revolucionario, a la incorporación de la microsociología hacia final del siglo y los estudios sobre subjetividades y las teorías de la información a comienzos de éste, demuestran lo amplio que ha sido el abanico de miradas que fueron abordando la cuestión juvenil (Feixa, 2010).

La mirada sobre la juventud universitaria, por su parte, remite fuertemente a momentos históricos específicos, y también se ha ido modificando en diálogo con las lentes

---

<sup>39</sup> Son pocos los estudios específicos sobre la relación entre estudiantes universitarios y política de los últimos años a pesar de su fuerte tradición de participación y el protagonismo que asumieron en el gobierno universitario desde 1983. Entre los estudios que abordan esta temática cabe destacar: Kandel, 2005; Fernández Plastino, 2010; Josin, 2010; Molinari, 2012; Picotto y Vommaro, 2010; Bonavena y Millán, 2012; Galetto, 2013. Asimismo, en los últimos años han proliferado estudios que analizan la relación entre estudiantes secundarios y política como los de Castro, 2007; Litichever y Núñez, 2009; Núñez, 2010, 2011; Manzano, 2011; Larrondo, 2013; entre otros.

<sup>40</sup> En alusión a las ideas de Ortega y Gasset desarrolladas en: “Juventud, Cuerpo”, *Meditaciones de nuestro tiempo*. Las conferencias de Buenos Aires 1916-1928, México, FCE (1928).

conceptuales elegidas para analizar el fenómeno. En nuestro país, la asimilación de joven con estudiante universitario ancla sus orígenes en la Reforma Universitaria de 1918. En ésta se condensaron atribuciones románticas, espirituales e idealistas de la juventud a partir de una lectura en clave americanista, que se conjugaron con un sentido heroico que se desprendía de presentarse como generación portadora del cambio social (Carli, 2012). Gran parte de las prácticas, discursos e imaginarios que atravesaron la escena universitaria con posterioridad, así como las representaciones desde el campo académico y político sobre éstas, tendrán como referencia indiscutible aquel momento fundante para la historia de la universidad argentina, que tuvo también su proyección a gran parte del continente americano<sup>41</sup>.

Una de las preguntas que guiará el capítulo es qué entendemos por *estudiantes universitarios* en la actualidad, lo que resulta indisociable de la pregunta sobre en qué punto de encuentro o desencuentro se sitúa respecto de la categoría *jóvenes*, cuánto hay de esa relación otrora simbiótica entre ambos conceptos.

En tanto nuestro objetivo es analizar la relación entre estudiantes universitarios y política reconociendo matices al interior del colectivo estudiantil, desarrollamos, a partir de un conjunto de postulados que se inscriben en tres campos temáticos, la categoría *jóvenes estudiantes universitarios*. Así, utilizaremos concepciones provenientes del campo de estudios sobre el movimiento estudiantil, del campo de estudios sobre juventudes<sup>42</sup> y uno de sus subcampos, los estudios que analizan la relación entre juventudes y participación política en las últimas décadas. De cada conjunto de estudios utilizaremos, a modo de *caja de herramientas*, aquellos postulados que nos ayuden a pensar a lxs *jóvenes estudiantes universitarios* en la actualidad.

---

<sup>41</sup> Algunos autores analizan también el legado de la reforma en relación con las características y el rol que asumieron los jóvenes intelectuales en la región al concebirlos como parte de una “intelligentsia populista” (Touraine, 1985; Faletto, 1986).

<sup>42</sup> De una encuesta realizada en el año 2012 a estudiantes universitarios de la UNLP por el Proyecto de Investigación: “*Ensamblajes conflictivos: las estrategias de los actores universitarios y el cambio político-institucional. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en perspectiva comparada (1995-2010)*”, Proyecto de Incentivos H627, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP, se releva que del total de los estudiantes encuestados, el 78% tiene entre 15 y 24 años, por lo que en términos etáreos gran parte de la masa estudiantil se sitúa en esa categoría.

## 1. Del mito homogéneo a la narración dicotómica

*“Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud”*

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria.  
La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América, 1918.

Si bien la adolescencia como construcción social surge a fines del siglo XIX y se democratiza en la primera mitad del siglo XX, la emergencia de la juventud como sector social independiente surge en gran parte del mundo occidental en las postrimerías de la segunda guerra mundial a partir de la confluencia de diversos factores tales como: la emergencia y el auge de los Estados de Bienestar y la necesidad de atrasar el ingreso de lxs jóvenes al mercado laboral; la crisis de la autoridad patriarcal; la modernización de las costumbres; la aparición de una industria y un mercado de consumo orientado a los jóvenes; el crecimiento y el rol de los Medios Masivos de Comunicación en la propagación de una cultura juvenil que habilitaba una identificación entre coetáneos; la masificación del acceso a la educación secundaria y la expansión de la educación superior; así como la proliferación de una serie de dispositivos de socialización y un discurso jurídico centrados en la tutela de estos nuevos sujetos de derecho (Feixa, 1998; Reguillo, 2000; Chávez, 2009).

La irrupción de la juventud como actor en la escena pública es propia entonces de este contexto de cambios en la estructura de las sociedades capitalistas (Feixa, 1998). En América Latina, ciertas características como la alta incidencia numérica de ese grupo etéreo en el conjunto de la población, el fuerte proceso de urbanización y elementos propios de la vida política de la región como la revolución cubana o los movimientos contraculturales, le imprimieron una dinámica particular a la historia de la construcción de la juventud regional (Chávez, 2009). Las condiciones que fueron habilitando a lxs jóvenes a tomar sus propias decisiones, en un contexto donde la idea de juventud se enlazaba con la idea de una determinada franja etérea que se enfrentaba a una vida burguesa encarnada en el mundo adulto, se conjugaron entonces con las ideas de cambio, radicalización y voluntad, entendida en términos de política (Balardini, 2000; Bonvillani y otros, 2010).

Surge como resultado de este proceso una generación divorciada de su pasado, que se convertiría en *sujeto de la historia* (Hobsbawm, 1999). Esta salida a escena de la juventud en todo el mundo occidental asumió en Argentina ciertas particularidades que derivarán en la

constitución de un movimiento estudiantil como epicentro de la resistencia en un marco de creciente conflictividad social y radicalización política (Torti, 2007; Sigal, 1991; Krotzsch, 2000). El final de la década del 60 y los años 70, encontró a las categorías *jóvenes* y *estudiantes universitarios* condensadas en una misma identidad: **el joven revolucionario**.

Esta asociación entre *jóvenes* y *estudiantes universitarios* que se actualiza con ciertas particularidades desde los años 60, tiene su origen en aquel constructo de comienzos de siglo XX, la Reforma Universitaria, configurando lo que Cecilia Braslavsky (1986) - en uno de los trabajos pioneros sobre la juventud en nuestra región- identificó como el *mito de la juventud homogénea*. La autora plantea en estos escritos de los primeros años de recobrada la democracia la existencia de mirada homogénea que prima sobre la juventud construida a partir de identificar a ésta con *algunos* jóvenes, presentándola como un colectivo monocromático sin distinciones<sup>43</sup>.

El mito operaría en tres dimensiones: invisibilizando que los procesos sociales no atraviesan a todos los jóvenes por igual<sup>44</sup>, asumiendo que la relación con las generaciones adultas es indefectiblemente de conflicto y, por último, adscribiendo a la tesis que identifica en los jóvenes una acentuada participación política o su reverso, una generalizada apatía. La autora desarma - apoyada en datos estadísticos - cada una de estas dimensiones y establece que no es posible identificar a la juventud con el estudiantado ni al estudiantado necesariamente con la juventud. Al mismo tiempo, observa que la participación política juvenil está atravesada por tendencias similares a la de los adultos y en todo caso reconoce ciertas disidencias en el tipo de proyecto político del cuál participan (los jóvenes más orientados a proyectos que promuevan cambios) y respecto a las modalidades que asume dicha participación (en el caso de los jóvenes son modalidades más visibles para la opinión pública).<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> De esta manera, de acuerdo a la idea preconcebida que se tenga sobre la juventud, la autora señala tres aristas del mito que identifica con un color distintivo: la juventud dorada, la juventud gris y la juventud blanca. Mediante la primera se identifica a todos los jóvenes con los privilegiados, los que poseen tiempo libre, que disfrutan del ocio, y de una moratoria social, que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades. A partir de la segunda, los jóvenes aparecen como los depositarios de todos los males, el segmento de la población más afectado por la crisis, los desocupados, los delincuentes, los pobres, los apáticos, la desgracia y resaca de la sociedad. Y, por último, la Juventud blanca como los redentores, los que harían lo que no pudieron hacer sus padres, incluso transformar la sociedad (Braslavsky, 1986:13).

<sup>44</sup> Hay múltiples factores que inciden en la manera de ser joven como la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género, entre otros.

<sup>45</sup> En este trabajo ya estarán contenidos varios de los temas que los estudios sobre la juventud en nuestro país abordarán años después: la heterogeneidad que encierra la categoría juventud; la incapacidad de los estudios académicos de visibilizar otras formas de participación política en los jóvenes; los incipientes procesos de construcción de identidades mediadas por distintos espacios de socialización (principalmente la educación y el trabajo) con su influencia en la definición del ámbito de participación así como la dificultad de obtener tiempo para hacerlo.

Esta idea del *mito de la juventud homogénea* nos permite analizar el proceso mediante el cual se generalizó el papel protagónico de la juventud universitaria al conjunto de jóvenes, lo que llevó hacia las décadas del 60 y 70 a que hablar de jóvenes significara hablar de estudiantes universitarios. Y, al mismo tiempo, en tanto la política se constituía como el mecanismo por excelencia de integración social y autoafirmación, y asumía un significado ligado a la idea de transformación del orden social, hablar de juventud era hablar de movimiento estudiantil (Garretón, 1991). No obstante, en nuestro país, será éste un momento de desencuentro entre el movimiento estudiantil y las ideas reformistas que lo habían moldeado. Precisamente en este contexto de sobredeterminación de la política, la Reforma deja de contener la idea de cambio social y gran parte del movimiento estudiantil abandona las adscripciones reformistas en pos de identificaciones vinculadas al peronismo o a la izquierda revolucionaria (Ramírez, 1999; Califa, 2007). Así, si bien el tándem joven-estudiante universitario seguía vigente, para estos tiempos la dupla se amalgamaba en la idea de **joven revolucionario** y su contracara: el subversivo.

Luego del último período dictatorial, una vez recobrada la democracia en el país, vuelve a actualizarse este par, esta vez como depositario de la esperanza de regenerar las anquilosadas estructuras de las universidades y como un equivalente de democratización. En una sociedad que hereda la infantilización de las relaciones sociales, en términos de heteronomía y una obediencia verticalista a la autoridad que había instalado la dictadura militar procurando reestablecer un orden jerárquico entre las generaciones (O'Donnell, 1984), la juventud pasará a ser sinónimo de democracia. Lxs estudiantes universitarios se convertirán en la expresión por excelencia de esta idea y se volcarán a la participación en estructuras partidarias. Dentro de la universidad, el movimiento estudiantil liderado por Franja Morada como el brazo estudiantil del Partido Radical, asumirá un protagonismo central en el gobierno universitario. En este contexto sus acciones estuvieron tensionadas en dos sentidos: por un lado, las reivindicaciones gremiales; y por el otro, la lucha política por desarticular la herencia de la dictadura y destrabar los obstáculos al ingreso a las instituciones de Educación Superior (Arriondo, 2011; Aprea Nardo y Landi, 2008; Bonvillani y otros, 2010). Emerge así con fuerza el imaginario del **joven democrático**, portador de una capacidad redentora y artífice central del cambio institucional.

La idea de una juventud homogénea sigue operando con fuerza en los años 80, pero a raíz precisamente de los primeros estudios sobre la juventud (Braslavsky, 1986; Tenti Fanfani y Sidicaro, 1998) la imagen de una identidad juvenil atravesada exclusivamente por la dimensión estudiantil comienza a perder fuerza al mismo tiempo que empiezan a circular

lentamente miradas analíticas que habilitan a pensar las aristas y pluralidades que se ocultan bajo las construcciones de los actores sociales propios de la modernidad. Estas transformaciones y las revisiones desde el mundo académico de cómo pensar las nuevas realidades, van resquebrajando esa idea monolítica de juventud, que en nuestro país cobrarán mayor relevancia luego de la crisis del 2001.

Ya para los años 90 se produce entonces un corrimiento en la mirada sobre la juventud, y en un contexto donde se invisibiliza la dimensión de lo político, la noción de *joven* ya no funcionará como equivalente de la de *estudiante universitario*, ni el movimiento estudiantil será sinónimo de juventud. Fuertemente tensionada por los Medios Masivos de Comunicación prevalecerá una mirada sobre el **joven-problema**, al mismo tiempo que desde el campo académico e intelectual se comienza a dar lugar a las múltiples dimensiones que encierra la noción de juventud.

Ello no significa, sin embargo, que el movimiento estudiantil dejara de ser un actor en la escena nacional. De hecho, desde principios de los años 90, se constituyó como un actor político fundamental en la resistencia a la implementación de políticas educativas para el sector<sup>46</sup>, así como también a los efectos que tienen éstas al interior de las instituciones, en un cuestionamiento de segundo orden que terminará disputando el sentido de las políticas en sí mismo (Trotta y Atairo, 2014). Este último elemento fue fundamental para que la implementación de éstas no fuera un proceso homogéneo, sino que implicara marchas y contramarchas en varias instituciones (Bonavena y Millán, 2012).

Podemos decir entonces que a lo largo de la historia se han ido adjudicando identidades hegemónicas al ser joven que, en tanto primó una lógica de lo político, se sostuvo en el par joven como sinónimo de estudiante universitario. En la medida que otras lógicas pasaron a organizar la vida social, al mismo tiempo que caía el mito de una juventud homogénea en el campo académico, se produjo un corrimiento que tendió a ubicar a la juventud en el lugar del riesgo y el consumo de manera despolitizada. En el plano universitario no obstante, este desapego de la idea de estudiante universitario de la idea de joven, se tradujo en una construcción dicotómica que ubicaba a las mayorías como apolíticas y a las minorías expresadas en el movimiento estudiantil como politizados, que en ese contexto asumía una carga fuertemente negativa.

---

<sup>46</sup> Cabe mencionar: el fuerte repudio a la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, con multitudinarias marchas y movilizaciones entre las que se destaca el “abrazo al Congreso Nacional”; los conflictos suscitados a raíz de la reforma de los estatutos, por ejemplo en la ciudad de La Plata en 1996; las manifestaciones contra el recorte presupuestario a la educación en los gobiernos menemistas como en el gobierno de la Alianza (1999 contra las medidas promovidas por el ministro de Economía Roque Fernández y 2001 contra el ajuste del ministro Ricardo López Murphy); entre otras (Bonavena y Millán, 2012).

## 2. Del singular al plural

*“El saber postmoderno no es solamente el instrumento de los poderes. Hace más útil nuestra sensibilidad ante las diferencias, y fortalece nuestra capacidad de soportar lo incommensurable. No encuentra su razón en la homología de los expertos, sino en la paralogía de los inventores”.*  
*Jean François Lyotard, La condición postmoderna, 1979.*

Podría pensarse que hay tres procesos interrelacionados que fueron erosionando la mirada homogénea sobre la juventud y consecuentemente diluyendo la asociación que correlacionaba juventud con estudiante universitario y con movimiento estudiantil, dando lugar a las denominaciones en plural: las juventudes, lxs estudiantes y los movimientos estudiantiles. En primer lugar, los cambios en los modos de mirar la juventud que fueron configurando un concepto que alberga una pluralidad de realidades. En segundo lugar, las transformaciones propias del mundo universitario y del sistema de educación superior. Por último, la injerencia en las universidades, en tanto instituciones, de una cultura juvenil que tensiona la definición de las identidades estudiantiles.

Respecto de la primer dimensión, ya en 1978, al calor de la caída de los grandes relatos de la historia y de la configuración de identidades totales Bourdieu vaticinaba: *la juventud no es más que una palabra*. Y desde allí el autor denunciaba que sólo a partir de una operación de violencia simbólica propia del lenguaje y los conceptos es posible reunir universos sociales tan diversos bajo una misma categoría. Su abordaje se encontraba en estrecha sintonía con un movimiento más general de desplazamiento de la mirada de las ciencias sociales de categorías de unificación a categorías de complejidad, que incluso tenía precedentes en desarrollos conceptuales latinoamericanos y la construcción de miradas propias, no europeizantes de los fenómenos sociales. De esta manera, Bourdieu habilitaba a reflexionar sobre el abanico de matices y de posicionamientos sociales que encierra la idea de juventud, al mismo tiempo que entendía que esta definición es histórica y relacional, en tanto se construye socialmente como clasificación que expresa un orden en la lucha entre lxs jóvenes y lxs mayores (Bourdieu, 2002)<sup>47</sup>. De allí que “...cualquier intento de construir una definición unívoca de los jóvenes se estrella contra lo efímero de la categoría y contra la evidencia de que hay una dificultad de ‘arranque’ en cualquier intento clasificador” (Reguillo, 2000: 56).

---

<sup>47</sup> Cabe aclarar que para el autor estas categorías no refieren a la edad cronológica sino a la posición social de los actores.

En Argentina, a partir del trabajo mencionado de Cecilia Braslavsky, y en este marco más general de unas ciencias sociales que comienzan a ver lo diverso, se inaugura una reflexión sobre la juventud que se asentará y profundizará desde mediados de la década del 90 en adelante<sup>48</sup>. Hasta ese momento, lo juvenil no era problematizado como tal, y se recortaba el análisis a partir de otras filiaciones como la clase o la condición estudiantil (Bonvillani y otros, 2008). Sin embargo, de aquí en adelante, la comunidad académica comenzará a pensar en términos de una juventud más heterogénea, apartándose de una perspectiva esencialista para pensarla en términos de una construcción social y como fenómeno sociocultural, cuyos límites no son fijos ni universales y tampoco están definidos exclusivamente por la edad (Tenti Fanfani y Sidicaro, 1998; Urresti, 2000; Chávez, 2009; entre otros). De allí que la identidad juvenil dejó de ser pensada en términos de una matriz monocausal, y se revisite a la luz de una articulación compleja y multidimensional con un conjunto de elementos sociales, económicos y políticos (Reguillo, 2000). Dentro de este viraje que implica observar a la juventud no como una esencia sino más bien como una condición social, se propone incluso - desplazando la mirada adultocéntrica - considerar los modos en que es vivida y pensada por sus protagonistas, por los que se definen como tales, al mismo tiempo que tener en cuenta que sus prácticas se inscriben en contextos culturales e históricos específicos. Es decir, las nuevas producciones académicas - asentadas principalmente en instituciones de educación superior - instalaron una definición de la juventud como un concepto relacional, históricamente construido, situacional, transitorio y en disputa entre las hetero-representaciones y las auto-percepciones (Chávez, 2009). Estas perspectivas - con sus singularidades - irán generando ciertos consensos desde donde pensar a lxs jóvenes y sentarán las bases de toda la bibliografía sobre juventudes que proliferará en la última década, así como abonarán a la construcción de un campo de estudios sobre la juventud.

Pensar en términos de juventudes en plural, entonces, define un posicionamiento que discute el discurso homogeneizador en la medida en que afirma la heterogeneidad que habita dicha categoría. En el escenario universitario, por otro lado, esta heterogeneidad no solo es reconocida en términos conceptuales sino que se comienza a constatar empíricamente la presencia de diversos perfiles estudiantiles. Ya no son solo *los herederos* quienes habitan las instituciones de educación superior (Dubet, 1994). Esta convivencia de perfiles diversos dentro del cuerpo estudiantil, es el resultado de las transformaciones ocurridas en las últimas

---

<sup>48</sup> A nivel mundial, la categoría de juventud emerge con fuerza en el año 1985, al ser declarado por la UNESCO como el Año Internacional de la Juventud, y dando pie a la celebración del Primer Congreso Mundial sobre Juventud.



décadas en la educación superior como los procesos de masificación de la matrícula, diversificación de la oferta, privatización, regionalización, diferenciación, segmentación y la demanda de mayor acceso por parte de aquellos sectores tradicionalmente marginados (Trow, 2010; Rama, 2006; Brunner, 2007). Transformaciones ocurridas en un contexto globalizado donde la universidad - como parte de ese entramado institucional propio de la modernidad - enfrenta un desfase histórico respecto de las tendencias sociales emergentes. En el caso de la universidad pública argentina, que construyó su sentido al calor del contexto socio-cultural de principios del siglo XX, se le presenta el desafío de reposicionarse en un contexto local y mundial caracterizados por mutaciones aceleradas y transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, que afectan los modos y los sentidos de la transmisión del conocimiento (Carli, 2012). Al mismo tiempo, debe dialogar con un estudiante cuyo perfil social se fue modificando y diversificando. Procesos que tienen especial repercusión en países como el nuestro, que alcanzó hacia fines de los años 80 el estatuto de “universidad de masas”<sup>49</sup> en tanto amplió significativamente el acceso a los estudios de educación superior, al mismo tiempo que las instituciones se recomponían como instituciones democráticas y atravesaban fuertes restricciones presupuestarias y materiales. De allí que, en sintonía con las profundas transformaciones sociales y los cambios en los sistemas de educación superior, la experiencia estudiantil se fue haciendo cada vez más heterogénea, fragmentada, y permeada por estos procesos, produciéndose un desdibujamiento de la condición de estudiante (Carli, 2006)<sup>50</sup>. En este sentido, y desplegando otra de las principales dimensiones que colaboraron en desarmar el mito de la juventud homogénea, varios autores (Brunner, 1986; Dubet, 1994; Krotzsch, 2000) destacan que la cultura estudiantil en las instituciones universitarias comienza a estar cada vez más atravesada por las culturas juveniles, en tanto los estudiantes universitarios combinan identificaciones propias de la juventud de su época con identidades

---

<sup>49</sup> Si se considera la Tasa Bruta de matriculación de la ES (+ de 60%) Argentina se ubica junto con Cuba como los dos países de la región con un modelo de acceso universal a la ES (UNESCO, 2007).

<sup>50</sup> En Argentina, según datos del anuario estadístico de la SPU, la tasa promedio de crecimiento de los estudiantes de pregrado y grado entre el año 2000 y el 2010 fue de 2,5 puntos. Lo que significó un aumento de la matrícula de 1.339.740 alumnos/as en el año 2000 a 1.718.507 en el 2010. Y si bien el mayor crecimiento se dio en el sector privado (5,8%), la mayor parte de la matrícula, casi el 80%, sigue ubicándose en el sector estatal. Ahora bien, otro indicador que da cuenta de esta complejización del sistema es la tasa bruta de escolarización: mientras que para el año 2001 este valor para el sector universitario era de 25% y para el 2010 del 36,3%, si observamos el conjunto de instituciones de educación superior hubo un crecimiento del 36% al 50,5%. Por otro lado, dentro de las instituciones públicas, las universidades “tradicionales” (Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario, Tucumán) concentran el 47,4% del estudiantado, pero son las universidades “del conurbano” (Tres de Febrero, La Matanza, Gral. Sarmiento, Gral. San Martín, Lanús), las que registran en estos últimos 10 años mayores tasas de crecimiento anual. Fuente: SPU Anuario 2010. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

construidas a partir del *metié* de estudiante, generando identidades más permeables a la experiencia, difíciles de acotar a la idea de su participación en el movimiento estudiantil.

Al respecto Dubet (1994), en trabajos que analizan las relaciones entre universidad, ciudad y estudiantes en Francia, señala que hacia la década del 90, las características de lxs jóvenes universitarios están más atravesadas por la categoría identitaria de juventud que por la de estudiante. En este sentido, lxs estudiantes participan de un modo de vida juvenil que no es exclusivo de los universitarios sino que también es compartido por la juventud no estudiantil. En síntesis, Dubet sostiene que no existe un estilo cultural propio del estudiante o una relación particular con la cultura<sup>51</sup> sino que prevalece una heterogeneidad de estas relaciones y la adhesión a una cultura juvenil masificada. De este modo, se establecen una amplia diversidad de trayectorias, resultando difícil encontrar un común denominador que agrupe a la condición estudiantil. Si bien el autor lo analiza para el país galo, creemos interesante retomar sus interrogantes para pensar lo que sucede en estas latitudes<sup>52</sup>.

En la misma línea, pero pensando para Latinoamérica, autores como Brunner desarrollaron la idea de que ya no es posible hablar de una cultura estudiantil homogénea. Hasta la década del 60 sobrevivió una cultura estudiantil que, si bien contenía ciertos matices como por ejemplo respecto de la dependencia pública o privada o la pertenencia disciplinar, contenía elementos fuertemente homogéneos que habilitaba a pensar a los estudiantes como un todo. En estos tiempos, en cambio, el autor propone pensar en términos de un *mosaico de culturas estudiantiles*, cuyos puntos de cohesión estarían dados más por factores externos que por un alto grado de homogeneidad interna, como en los períodos previos. De allí que este autor haya pregonado la muerte de *el* movimiento estudiantil, ya que incluso para pensar al colectivo estudiantil es pertinente incorporar la heterogeneidad y hablar desde el plural (Brunner, 1985). Esta mirada dialoga con la perspectiva de los *nuevos movimientos sociales* que proponen abandonar la idea de *un* sujeto histórico y *un* conflicto central en las sociedades, para pensar a partir de una multiplicidad de sujetos, conflictos e identidades,

---

<sup>51</sup> Dubet discute que *el heredero*, como tipo ideal de estudiante en el que se cruza una posición social con un tipo de universidad estableciendo una relación particular con los estudios y la cultura, sea eficaz para comprender la diversidad de trayectorias y la complejidad del universo estudiantil, producto de la masificación del acceso y la diversificación de la oferta.

<sup>52</sup> Algunos trabajos de los últimos años (Carli 2013, 2014, Blanco 2014, entre otros) inscriben sus indagaciones desde una perspectiva que piensa a los jóvenes como actores institucionales, discutiendo la tesis de Dubet del declive de las instituciones en su capacidad de producción de identidades y en una línea más cercana a los históricos trabajos de Bourdieu y Passeron y más cercanamente de Weiss (2012), recuperan el carácter productivo de las instituciones en la configuración de subjetividades en tanto las sitúa no sólo como espacios de transmisión de conocimientos sino también de socialización entre pares. La perspectiva que propone Dubet en cambio, también se distancia del eje del movimiento estudiantil, pero desde la sociología de la experiencia postula una matriz identitaria dual de las identidades estudiantiles: como estudiantes pero cada vez más fuertemente en tanto jóvenes.

cuyas prácticas no solo se articulan en función de la dimensión ideológica ni se orientan exclusivamente por la disputa por el Estado (Picotto y Vommaro, 2010). En esta línea, Krotsch (2000) postula: “(...) debido al debilitamiento de una cultura específicamente universitaria las movilizaciones estudiantiles expresarán menos una cultura estudiantil que la de una juventud en búsqueda de nuevos sentidos e identidades, para los cuales la condición de estudiante es una condición parcial de una identidad menos unitaria y más disponible a la experiencia”<sup>53</sup>.

En este sentido, la pluralización de los conceptos, habilita a pensar a nuestro actor universitario desde una mirada que contempla la heterogeneidad y diversidad de perfiles, así como los procesos de construcción identitaria en tensión que lxs atraviesan.

### 3. De la palabra al contexto:

*“La calle entró por la ventana”  
Bernardo Bertolucci, The dreamers, 2003*

Con el objetivo de problematizar la categoría de estudiantes universitarios abordamos previamente a la juventud desde una dimensión histórica y reconstruimos el mito de la juventud homogénea, para luego identificar las mutaciones que llevaron a pensarla del singular al plural. En este sentido nos inclinamos por delinear una categoría propia que incorpore estos matices pero que también revise una mirada normativa, sobre lo que lxs estudiantes universitarios *deberían ser o hacer*, para pensarlxs desde una perspectiva situacional.

En su ya clásico artículo “La juventud es más que una palabra” de 1996, Margulis y Urresti complejizaban la idea de Bourdieu al proponer un análisis que además de discutir a la juventud en tanto signo, incorporara las condiciones materiales e históricas que condicionan su significante. Para ello proponían pensar la juventud como constructo cultural pero cuya base última material está determinada por la edad que, procesada por la historia y la cultura de una época, nos lleva a hablar de *generaciones*.

El concepto de *generación* tiene larga data dentro de las ciencias sociales. Puede remontarse al siglo XIX, a pensadores tan disímiles como Comte o Dilthey, pero fueron Ortega y Gasset

---

<sup>53</sup> En este sentido, algunos trabajos recientes como los de Fernández Plastino (2010) y Millán (2010) indagan en la tensión entre cultura juvenil y participación estudiantil.

y Mannheim<sup>54</sup> los autores quienes heredaron al corpus sociológico moderno sus reflexiones sobre las generaciones como categoría social (Feixa, 2011). Retomando a estos autores, Bauman (2007) observa que el concepto está cargado de historicidad en tanto condensa la referencia al triunfo de una época: el de la generación de la primera posguerra. La noción de generación en tanto emerge en este momento de disrupción histórica, lleva en sí misma una marca de discontinuidad que remite a una vivencia en común que se constituye como una experiencia de ruptura.

En este sentido, la generación se constituye como un factor estructurador que remite a la época en que un grupo de edad es socializado y se convierte así en un nexo que une *biografías, estructuras e historia*. Es decir, en la medida en que un grupo etéreo se socializa en un mismo período histórico, las experiencias compartidas se traducen en la biografía de los actores (Feixa, 1998: 88). La construcción de experiencias sociales compartidas como producto de haber sido socializados bajo determinadas circunstancias históricas, delimitan así *habitus generacionales* (Margulis y Urresti, 1996) que, sin pensar que constituyan estructuras homogéneas o estancas, nos permiten pensar en el concepto de generación como un dispositivo de unificación de la heterogeneidad que encierra la noción de juventudes (Saintout, 2007).

Como corolario de esta mirada histórica y relacional del concepto de generación, varios autores entre los arriba mencionados coinciden en señalar la importancia de pensar a las juventudes alejándose de una mirada normativa, esto es, no tanto en comparación con las generaciones previas sino más bien en relación con la sociedad que integran, con las condiciones históricas, sociales y culturales en las que les toca vivir (Tenti Fanfani y Sidicaro, 1998; Urresti, 2000).

Es decir, en el vínculo con las generaciones anteriores se juegan lazos de identificación y de diferenciación que abonan en la construcción identitaria de una nueva generación, pero hay un sustrato material y cultural propio del tiempo en que viven que habilita la configuración no sólo de nuevas identidades sino también de nuevas posibilidades de acción (Feixa, 2011)<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Para una lectura de los aportes de Ortega y Gasset y Mannheim para pensar las juventudes en clave generacional véase entre otros: Feixa 2011; Ghiardo, 2004.

<sup>55</sup> Es interesante la alerta que esboza Bauman (2007) sobre este concepto si, en tanto se lee la generación como una disrupción histórica que marca la configuración de identidades generacionales, es una noción útil en este contexto de cambios de carácter vertiginoso y coexistencia múltiple entre generaciones, tanto como la mirada de Feixa (2012) que advierte sobre las temporalidades superpuestas que configuran las subjetividades juveniles latinoamericanas.

Desde esta clave, algunos trabajos comenzaron a releer la relación entre jóvenes y política en diálogo con el momento histórico en que esos jóvenes son socializados. De este modo, habilitaron a pensar al interés por la política no como un hecho intrínseco a la naturaleza de ser joven, sino más bien como una relación que se aprende, que supone ciertas condiciones de aparición y desarrollo y un mínimo de recursos desigualmente distribuidos en la población (Tenti Fanfani, 1998)<sup>56</sup>. Estas aproximaciones fueron distanciándose del enfoque que había primado desde la década del 80, centrado en la participación, principalmente a partir de medir la distancia de esa participación respecto de espacios formales o tradicionales de poder como el Estado, los partidos políticos, los sindicatos o el movimiento estudiantil (Chávez, 2009; Bonvillani y otros, 2010)<sup>57</sup>. Desde la perspectiva clásica, el par interés-desinterés por la política se convirtió en el analizador por excelencia de ese vínculo, y los estudios que abordaron esta relación en términos de despolitización abonaron un discurso que para fines del siglo XX y principios del XXI se fue volviendo hegemónico y que describía a lxs jóvenes como apáticos y atomizados políticamente.

No obstante, varios análisis – en sintonía con la bibliografía que volvía su mirada hacia aquellos procesos más generales de transformación del vínculo de la ciudadanía con los espacios formales de participación política y las mutaciones de la acción colectiva -, identificaron desde los años 90 un creciente desinterés centrado no tanto en términos generales sino particularmente respecto de las formas tradicionales de hacer política (Bendit, 2000; Fernández, 2000; Urresti, 2000). Gran parte de lxs autores coinciden en señalar que desde la década del 90 se venían acumulando formas de participación política<sup>58</sup> que quedaron desdibujadas del análisis académico y que fueron recuperadas años más tarde por trabajos que vislumbraron en otras prácticas de participación una noción más amplia y compleja de la política. En este contexto, surgió el interés por interrogarse sobre los significados que lxs jóvenes otorgan a sus prácticas políticas y sobre sus representaciones, así como por recuperar la politicidad inscripta en muchas prácticas y manifestaciones juveniles, aún en espacios no tradicionales de participación. Estos trabajos indagaron en nuevas experiencias participativas donde lo performativo cobra especial relevancia y el rol de los jóvenes como actores y productores culturales ocupa un lugar central (Chávez, 2009; Reguillo, 2000).

---

<sup>56</sup> En esta línea el trabajo de Josin (2010) propone una lectura de la militancia universitaria como posibilidad también distribuida desigualmente entre los/as estudiantes.

<sup>57</sup> En el plano universitario hay varios trabajos ya clásicos que se centraron en analizar la relación de los estudiantes con la política a partir del posicionamiento respecto de las instituciones formales de representación y participación ya sea en un plano más general como en los órganos propios formales de participación de la universidad (Toer, 1997; Naishtat y Toer, 2005; Kandel, 2005).

<sup>58</sup> El levantamiento zapatista del EZLN en Chiapas México en 1994 se convirtió en un ejemplo icónico de las nuevas modalidades de ejercicio del poder.

Como señala Rosana Reguillo: “Sin implicar que sea un fenómeno nuevo, puede decirse que a partir de la década de los 80 (que puede ubicarse de manera laxa como el inicio de la crisis estructural de la llamada modernidad tardía), los jóvenes han ido buscando y encontrando formas de organización que, sin negar la vigencia -y poder de convocatoria- de las organizaciones tradicionales (partidos, sindicatos, grupos de iglesia, clubes deportivos), se separan de 'lo tradicional' en dos cuestiones básicas: de un lado, se trata de expresiones autogestivas, donde la responsabilidad recae sobre el propio colectivo sin la intermediación o dirección de adultos o instituciones formales (por ejemplo, grupos de bandas, de taggers, de góticos, de anarcopunks, etc.); y de otro lado, la concepción social de una forma de poder a través de la cual buscan alejar el autoritarismo” (Reguillo, 2000: 72-73).

Es decir, prima en estas expresiones juveniles una concepción de la política que incorpora nuevas causas, otras formas de acción, estructuras menos jerárquicas y más horizontales habilitando un reposicionamiento del individuo. Las acciones políticas se conciben no necesariamente en el plano de la política formal, sino principalmente en otros campos como el cultural, y como parte de la construcción de subjetividades. Se redefine incluso la noción de espacio público, que se amplía al nivel global y virtual, en una transacción donde la acción política desborda las estructuras anquilosadas de las instituciones formales de participación. Nuevas prácticas políticas que no se disputan la ocupación del Estado pero sí, de manera prefigurativa, la construcción de sociedades menos autoritarias, verticales y machistas (Tenti Fanfani, 1998; Balardini, 2001, 2005; Saintout, 2007). En este punto, la cohesión en estos espacios ampliados de participación política ya no estaría dada necesariamente por la ideología, sino más bien por la construcción de vínculos cotidianos, afectivos y territoriales (Picotto y Vommaro, 2010).

En su reverso, varios autores (Picotto y Vommaro, 2010; Bonvilani y otros, 2010; Molinari, 2012) señalan para el caso de Argentina que, luego de la reconfiguración político-económica que se inicia en el año 2003 y del resquebrajamiento del consenso sobre la *imposibilidad* de la política (Pucciarelli, 2001), se produce una “vuelta a la política” de las juventudes en términos tradicionales de participación. En un contexto - que atraviesa a gran parte de los países de la región – donde el Estado vuelve a asumir cierto rol de intervención en lo social y lo económico, de revalorización del campo político como espacio de disputa de poder, así como de los partidos como instrumentos de acción política, la activación del protagonismo

juvenil en estos espacios, es observada por investigaciones que vuelcan otra vez su mirada hacia las estructuras formales de participación<sup>59</sup>.

Todos estos trabajos y conceptualizaciones aportan a pensar la relación entre jóvenes y política, aún en escenarios como el de Argentina de fines de siglo XX y principios de siglo XXI, donde los esquemas históricos de participación se desdibujaron y reconfiguraron, al ponerla en diálogo con los patrones generales de vinculación con la política de las sociedades en las que a lxs jóvenes les toca vivir.

Precisamente, a raíz del análisis de estos vaivenes y como resultado de incorporar una mirada más amplia de lo político y la politicidad, desde el campo de los estudios de la juventud fueron aportando ciertos elementos para pensar el vínculo entre jóvenes y política que nos previenen de lecturas normalizantes y adultocéntricas y aportan en función de lecturas localmente situadas.

En este punto, ciertas lecturas del orden del *deber ser*, atribuían a las prácticas políticas en espacios tradicionales (participación en partidos políticos, interés por la política electoral, etc.) un halo de normalidad, mientras que postulaban como “alternativas”, a las ubicadas en el plano de lo cotidiano y lo cultural. Una lectura dicotómica de estas características impide observar lo que ambos tipos de prácticas tienen en común, así como también invisibiliza prácticas y concepciones hegemónicas inscriptas en lo nuevo, tanto como las disputas o reconfiguraciones novedosas presentes en ámbitos supuestamente tradicionales (Kropff y Nuñez, 2009: 46-47).

Al mismo tiempo, esto no debería llevarnos a endilgar a priori politicidad a las prácticas juveniles, fortaleciendo el imaginario del joven rebelde por naturaleza.

En este punto, es central una reflexión que no imponga preconceptos adultocéntricos en relación al lugar que lxs jóvenes *deberían* ocupar (lo que supone una mirada comparativa y laudatoria del lugar que ocuparon en otro momento histórico), así como interrogarse sobre los significados que lxs jóvenes otorgan a sus prácticas políticas en cada actualidad (Kropff y Nuñez, 2007)<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup>Autores como Natanson (2012) plantean incluso que este proceso de repolitización y participación en estructuras más tradicionales como agrupaciones partidarias (La Cámpora como ejemplo icónico) también es producto del 2001.

<sup>60</sup> Esta mirada adultocéntrica permeó por ejemplo gran parte de la opinión pública cuando luego de la muerte de Néstor Kirchner en el 2010, la “sorpresa” por la presencia de jóvenes en las calles y una especie de nuevo descubrir de la política dominó los titulares de los Medios Masivos de Comunicación.

De allí que para analizar a lxs *jóvenes estudiantes universitarios* creamos necesario retomar estos recaudos, así como pensarlos en términos generacionales. Parafraseando a Urresti (2000), como *hijxs de una época*.

## Conclusiones

A lo largo del capítulo recorrimos un sendero que transita entre aquellos estudios sobre las relaciones entre estudiantes y universidad que se centran en el movimiento estudiantil como sujeto de la historia universitaria y aquellos otros que abordan a los estudiantes como actor institucional (Carli, 2014). Recorrer la bibliografía que se centra en el movimiento estudiantil, en las juventudes y particularmente en su relación con la política a modo de *caja de herramientas*, nos permitió construir y problematizar la categoría de *jóvenes estudiantes universitarios* y visibilizar los múltiples sentidos que atraviesan las identidades y participaciones estudiantiles. De allí que buscamos delinear una definición que abarcara estas complejidades y nos habilitara a pensar a los estudiantes desde la heterogeneidad.

La problematización de la relación entre las categorías de jóvenes y de estudiantes universitarios desde diferentes miradas nos permitieron pensar a esta última como un colectivo heterogéneo en donde se juegan vínculos de representación y cuyos miembros entablan una gran variedad de posiciones respecto de la política en general y la política universitaria en particular. A partir de ello, podríamos pensar en un continuo cuyos extremos estarían representados por aquellxs que tienen una posición activa o militante y aquellxs a los que no les interesa este tipo de participación. Entre estos dos polos, innumerables grises. Tanto el polo que guarda una relación activa con la política institucional representado por las agrupaciones estudiantiles y sus militantes que disputan el ejercicio de la representación formal e informal del conjunto estudiantil; como el polo que no ejerce ningún tipo de participación, así como aquellos que participan en otros espacios; confluyen en momentos específicos - y los conflictos desatados en torno a la acreditación fueron detonantes de varios - condensando múltiples sentidos de la participación. Por lo tanto, pensar esta multiplicidad de posicionamientos, supone considerar la experiencia tanto de los estudiantes activos que militan en espacios organizados como del conjunto de los estudiantes matriculados que, con distinta intensidad, participan de la vida política universitaria.

Entendemos entonces que *jóvenes estudiantes universitarios* es una categoría que exige ser pensada como **histórica**, en tanto en distintos momentos refirió a distintos significados.



Como **plural**, porque condensa múltiples significantes. Y por último, como contextual. Es decir, remitiendo al contexto en el que se han socializado y que los configura como una **generación**. Para ello fueron necesarios ciertos corrimientos que permitieron revisar las categorías conceptuales y reconstruir la noción de *jóvenes estudiantes universitarios* de modo tal aprehender el vínculo entre estudiantes y política en su complejidad. Como consecuencia de este proceso se convirtió en una categoría altamente productiva para pensar la relación que establecen lxs estudiantes universitarios con la política en general y sus posicionamientos ante las políticas públicas universitarias en particular.

En primer lugar, fue pertinente desentrañar el mito monocromático de la juventud para pasar a una comprensión que incluso desafíe las categorizaciones dicotómicas reinantes en el escenario universitario y nos habilite a una mirada que dé cuenta de la multiplicidad de colores y combinaciones posibles. Es decir, la caída del *mito de la juventud homogénea* (Braslavsky, 1986), permitió escindir la idea de estudiante de la de joven. En el plano universitario, no obstante, ello no implicó que surgiera una mirada con matices, sino por el contrario, se configuró una mirada dicotómica que atribuyó a las mayorías estudiantiles las características que atribuían a la juventud pero conservando (y afinando) la mirada en la dimensión política: como apáticos, apolíticos, desinteresados. Mientras tanto, se reservó al movimiento estudiantil la adjetivación de politizados, en un sentido altamente peyorativo.

En segundo lugar, aproximarnos a una mirada que comprenda a lxs jóvenes estudiantes universitarios desde el plural, con todos sus matices y heterogeneidades, se relaciona tanto con transformaciones en la configuración de las identidades juveniles como con los cambios en nuestra manera de mirarlos y construirlos como hechos sociales observables. Y así como podemos afirmar que en las postrimerías del siglo XX estalla la categoría de juventud al pasar a concebirse en términos plurales y quedar dissociada de su significante universal previo: estudiante universitario, del mismo modo cuando hablamos de estudiante universitario ya no es posible referenciar exclusivamente a *los herederos*.

Si bien, considerando la *tradición plebeya* (Carli, 2012) de las universidades argentinas, no podríamos afirmar que alguna vez hayan sido éstos los perfiles exclusivos que habitaron las instituciones de educación superior, cierto es que la composición del cuerpo estudiantil se fue transformando. Cuando nos referimos a tradición plebeya hacemos alusión a ciertas características de las instituciones universitarias vernáculas, reseñadas en el capítulo anterior, como el ingreso irrestricto, la construcción de un imaginario relativo al ascenso social y las oportunidades reales que las clases medias en ascenso supieron conseguirse, así como en los últimos años la diversificación institucional que permitió primeras generaciones de

universitarixs, entre otros ejemplos que, junto con procesos mundiales de masificación creciente en el acceso, tensionaron – en algunos momentos históricos más que en otros - un modelo de universidad de elite.

Por otra parte, así como ya no podemos pensar a lxs jóvenes ni a lxs estudiantes desde el singular, tampoco podemos pensar al movimiento estudiantil – parafraseando a Brunner - como *epígono de 1918*. En tanto todas son categorías que estallan, pensar al movimiento estudiantil hoy implica correrse de una mirada apriorística que lo ve como un todo homogéneo y monolítico para pasar a pensar también desde las pluralidades y observar la multiplicidad de representaciones y prácticas estudiantiles. Por ello, la categoría de *jóvenes estudiantes universitarios* complejiza aún más la idea de movimiento estudiantil en plural, porque además de permitirnos trascender la idea mítica de movimiento estudiantil, nos permite pensar la multiplicidad de sentidos que se conjugan en las acciones políticas de las que participan una gran diversidad de perfiles estudiantiles.

Por último, es necesario un movimiento desde una lectura esencialista respecto de la relación de los *jóvenes estudiantes universitarios* con la política a una lectura contextual, enmarcada en la sociedad que les toca vivir. En este sentido, es importante no replicar para estxs jóvenes una mirada adultocéntrica del lugar que *deberían* ocupar en la universidad sino, en tanto actores sociales de un campo particular, identificar sus posiciones, prácticas, discursos, desde un abordaje situacional en vez de normativo. Entender las viejas y nuevas prácticas políticas en estos espacios tradicionales de producción política como es la universidad, identificar mixturas, rupturas y continuidades en el vínculo de lxs estudiantes con la política.

De allí que, como correlato del análisis de estos procesos que señalan la heterogeneización del cuerpo estudiantil así como la explosión de nuevos sentidos y cierta pérdida del mundo educativo en su capacidad hegemónica para marcar identidades, nos preguntamos si podemos circunscribir la relación entre *jóvenes estudiantes universitarios* y política universitaria al mundo del movimiento estudiantil. Pensamos que, así como la categoría jóvenes y la de movimiento estudiantil contienen heterogeneidades, las relaciones que establecen los estudiantes con las instituciones de Educación Superior deben comprenderse heterogéneas, como también lo es su relación específica con la política. Si la juventud entonces no es más que una palabra, tampoco es menos, y decodificar la heterogeneidad que encierra resulta central para pensar el lugar de la juventud universitaria en la actualidad.

## **CAPITULO 4**

### **LA POLÍTICA DE ACREDITACIÓN**

*“La evaluación pasa así a suplantar al tradicional planeamiento como instrumento de conducción y regulación de los procesos educativos. En este contexto se generalizará la preocupación por la evaluación como un modo de restablecer la confianza en las universidades en los distintos países del mundo, sin que esto signifique siempre incrementar el grado de libertad de las instituciones. Lo anterior dependerá de la particular historia de la relación entre la universidad y el Estado en cada uno de los países”*  
Pedro Krotsch, 2000.

#### **Introducción**

La calidad y la equidad se convirtieron en temas centrales de la agenda de la Educación Superior en gran parte del mundo desde los años 80, de la mano del debilitamiento de los Estados de Bienestar y el cuestionamiento a un modelo de control de calidad centrado en la regulación de la certificación de los estudios. En el marco del agotamiento de la relación de confianza entre el Estado y las universidades descrito en el capítulo 1, este modelo viró hacia regulaciones de las instituciones en términos de rendición de cuentas (Suasnábar, 2012). La tendencia general se volcó a adoptar sistemas de aseguramiento de la calidad como mecanismos de regulación y control sobre las instituciones de educación superior, que se materializaron en políticas de evaluación y acreditación.

En América Latina, la evaluación de la educación superior se convirtió en un tema privilegiado de la agenda modernizadora de los años 90, donde - con sus matices y particularidades - se fueron estableciendo mecanismos estatales de aseguramiento de la calidad en gran parte de los países de la región: México (1989), Chile (1990), Colombia (1992), Bolivia (1994), Argentina (1996). En la mayoría de los casos este tipo de sistemas resultaban ajenos a su tradición en materia de control de calidad, por lo que su implementación implicaba también procesos de aprendizaje (Krotsch, 2003; De Vicenzi, 2009).

En Argentina, la Ley de Educación Superior (LES) incorporó de manera diferenciada procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y de posgrado, así como la creación de un organismo descentralizado específico, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), cuyas funciones se centran en: llevar adelante la evaluación externa de las instituciones universitarias, acreditar las carreras de

grado contenidas en el Art. 43 y las carreras de posgrado, y pronunciarse sobre la creación de nuevas instituciones de carácter estatal o privado (Art. 46 LES).

En cuanto a las políticas de acreditación de carreras de grado, en su artículo N° 43 la ley señala que aquellos títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público requieren la acreditación periódica por parte de la CONEAU. La misma ley estipula que la designación de estas carreras así como la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica de los planes de estudio serán definidos por el Ministerio de Educación (ME) en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU).

De allí que a partir de la creación de la CONEAU en 1996 se incorporaron a la arena universitaria de manera sistemática procesos de aseguramiento de la calidad que se irían implementando paulatinamente. Primero, la acreditación de posgrados, que ya se venía llevando adelante desde 1994 en el marco de la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP)<sup>61</sup>; luego la evaluación institucional y, por último, la acreditación de carreras de grado comprendidas en el Art. 43, de las cuales medicina fue la primera.

En este capítulo nos centraremos en reconstruir parte del momento de formulación de la política de acreditación, así como los primeros pasos de su implementación en el área de las ciencias de la salud, y el momento clave de construcción de los estándares. Abordaremos estas primeras experiencias en tanto delimitaron el camino por el que transcurrirá la política, tanto en su tensión hacia el polo del mejoramiento como en el interjuego de los actores, cuya dinámica definirá el marco de los posteriores procesos de acreditación.

## **1. Algunas definiciones**

Según el Diccionario sobre Educación Superior para América Latina y el Caribe del MESALC (Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC) la acreditación se define como *“el reconocimiento o certificación de la calidad de una institución de educación superior o de un programa educativo, que se basa en un proceso previo de evaluación. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa. La acreditación*

---

<sup>61</sup> Estos primeros procesos de acreditación de las carreras de posgrados estuvieron asociados a la posibilidad de obtener financiamiento en el marco de la implementación de uno de los programas paradigmáticos de los años 90 que introduciría un nuevo mecanismo de distribución presupuestaria: el FOMECE.

*supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador o por una autoridad oficial educativa” (RIACES, 2007).*

En este sentido, la particularidad de la acreditación como mecanismo de garantía pública de calidad está dado por el establecimiento previo de criterios comunes que las unidades evaluadas deben alcanzar (Aiello y Fernández Lamarra, 2014). Al mismo tiempo, la acreditación implica arreglos entre instituciones de educación superior, cuya aprobación en general tiene consecuencias prácticas para las instituciones y/o para sus graduados.

El origen de este modelo de aseguramiento de la calidad remite a la tradición de los países anglosajones y a un modelo de matriz societal centrado en la sociedad, con una débil presencia del Estado en la regulación de los Sistemas de Educación Superior. En este modelo, son las asociaciones de profesionales las principales encargadas de garantizar la calidad ante la comunidad.

Este tipo de mecanismo de evaluación y acreditación comenzó a incorporarse en los países europeos desde mediados del siglo XX como complemento de su modelo histórico de garantía pública de calidad basado en el reconocimiento estatal de las instituciones y de sus titulaciones. En un contexto de creciente internacionalización de la educación superior cada vez más países irán adoptando dichos mecanismos (Stubrin, 2010).

De acuerdo a la dimensión en la que se haga foco, se pueden analizar distintas características de los distintos mecanismos de acreditación. Desde el punto de vista del agente evaluador, si la acreditación de un programa es llevada a cabo por entes profesionales, ésta otorga a los graduados un título profesional en un campo regulado. En cambio, si el proceso se lleva adelante por un ente estatal, puede implicar diversas consecuencias legales. De acuerdo al país, la acreditación supone licenciamientos para que la institución reciba financiamiento público, ofrezca títulos protegidos por ley u otorgue derechos a los estudiantes como el de acceder a determinados créditos. En algunos otros casos, la acreditación es sinónimo de un reconocimiento público de que la institución satisface estándares mínimos (Randall, 2004). Si, por otro lado, consideramos el centro del proceso, la acreditación tiende a hacer foco en los *insumos* (el cuerpo académico, procesos de admisión de los alumnos/as), en los *procesos* (de enseñanza-aprendizaje) o en los *resultados* (graduados, productividad).

En América Latina, a partir de la década del 90 primó la incorporación del modelo europeo organizado a partir de organismos creados por el Estado, con diferente grado de independencia de éste (Márquez y Marquina, 1997).

La particularidad que asumió este proceso en Argentina estuvo dada por el establecimiento de un sistema de estándares específicos para cada área disciplinar en un proceso coordinado por una agencia pública central (Aiello y Fernández Lamarra, 2014), que se centra en evaluar las condiciones bajo las cuales las carreras consideradas “de riesgo” forman a los estudiantes. Es decir, la acreditación en nuestro país se estructuró alrededor de la verificación de las condiciones en las que se realizan los procesos educativos (Pérez Rasetti, 2004). De esta manera, la acreditación encierra la idea de procedimientos periódicos de carácter técnico-administrativo que otorgan reconocimiento público del cumplimiento de ciertos estándares de calidad (Marquina, 2004).

A su vez, al intervenir en un campo complejo, la acreditación necesita de una amplia movilización de recursos que propicien el acuerdo sobre los estándares y sobre la implementación misma, ya que como atañe directamente a la formación, involucra a gran parte de los actores institucionales. La acreditación se configura entonces como un proceso altamente dependiente de las características de cada comunidad académica en tanto los consensos como los disensos tenderán a expresarse, en primera instancia, en el momento de la formulación de los estándares (Pugliese, 2014).

## **2. La acreditación de las carreras de grado en el momento de formulación de la política**

Desde comienzos de la década del 90 en Argentina comenzaron a implementarse distintos acuerdos y convenios entre el entonces Ministerio de Cultura y Educación (MCE), las universidades y los cuerpos intermedios de representación disciplinar, con el fin de llevar adelante procesos de evaluación institucional y de carreras.

Las características que fue asumiendo la política de acreditación en el país fue el resultado del interjuego entre las posiciones de diferentes actores, proceso en el cual se reeditaron viejas disputas de la política universitaria. Entre ellas, discusiones que se remontan al último cuarto del siglo XIX, con respecto a las funciones de las universidades - en tanto representantes del Estado - y sus atribuciones de reconocimiento académico y habilitación profesional del título<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> En términos nominales esto encierra además ciertos grises históricos presentes en la asimilación práctica de términos como *título*, *diploma*, *grado académico*, *habilitación profesional*, que recién se homogeneizan con la LES que estipula que toda certificación otorgada por el SES será denominada *Título*.

Hasta la sanción de la LES, prevaleció un modelo de calidad fundado en la confiabilidad en las universidades públicas<sup>63</sup>, lo que expresa la configuración particular de la universidad argentina, que tendió a combinar autonomía con el modelo napoleónico de habilitación profesional en tanto agente del Estado.

En los prolegómenos de la LES se reeditó esta vieja discusión en relación a la potestad de las instituciones universitarias de otorgar títulos académicos y profesionales, institucionalizada desde la Ley Avellaneda (1579/85), pero en un contexto de complejización de la tutela estatal que se había ido configurando de manera paulatina a lo largo del siglo XX (Krotsch y Atairo, 2008; Nosiglia, 2014). Ejemplo de esto son las disposiciones de 1947 o el reconocimiento en 1974 de la capacidad del Estado para “fijar el alcance” de las titulaciones, noción que será posteriormente retomada con la Ley 23.068/84 bajo el término de “incumbencias profesionales” (Mignone, 1996; Krotsch y Atairo, 2008; Peón 2013).

Al mismo tiempo, bajo un acuerdo general de la necesidad de cierto control estatal sobre la idoneidad para el ejercicio de algunas profesiones (Groisman, 2000), la noción de habilitación del título quedó escindida de la de desempeño y ejercicio profesional, quedando la primera bajo la órbita de control del Estado Nacional; y la segunda a cargo de los entes profesionales y bajo el poder de policía de los Estados Provinciales.

El debate parlamentario del tratamiento de la LES fue arduo y versó principalmente alrededor de la autonomía de las instituciones universitarias y la introducción de distintas modalidades de regulación, la implementación de un arancel y los modos de financiamiento (Marquís, 2014).

Respecto a las titulaciones, emergió con fuerza la discusión en torno a la responsabilidad de las instituciones universitarias sobre la habilitación académica y profesional (Nosiglia, 2014). En los borradores de la ley impulsados desde la Secretaria de Políticas Universitarias y desde el Ministerio de Cultura y Educación, se contemplaba un mecanismo de habilitación profesional externo, al estilo anglosajón, con consulta del Estado, las universidades, las academias nacionales, las asociaciones de facultades, los colegios profesionales, etc., el cual tuvo su principal oposición desde los Consejos Superiores de las Universidades Nacionales (Mignone, 1996; Marquina, 2004; De Vicenzi, 2009).

---

<sup>63</sup> Cabe destacar que, en momentos de mayor recorte o refuerzo de la autonomía y la autarquía de las UUNN que acompañaron los vaivenes de la historia política nacional, y que se reflejaron en distintas normativas, las funciones de las casas de altos estudios respecto de la expedición de títulos habilitantes para el ejercicio profesional no fue puesta en cuestión.

Es decir, frente a la opción de un modelo que divorciaba formación académica de habilitación profesional (al quedar ésta en manos de entidades no universitarias) o el modelo que había imperado, al estilo francés, de conciliación de ambas dimensiones cristalizada en la obtención de un título; se optó por este último. Sin embargo, se llegó a un acuerdo estableciendo que, en aquellas carreras que comprometían el interés público, era necesario un mecanismo de control que trascendiera el ejercido por el Ministerio en el momento de la habilitación de su creación. En este proceso, se evidenciaron dos posicionamientos claros: el de la SPU y el CIN. Esto implicó amplios procesos de negociación que se concentraron en la figura de la CONEAU, siendo dos aspectos particularmente sensibles: su composición y sus atribuciones (Stubrin, 2010). A partir de ello, se llegó a un acuerdo sobre la necesidad de establecer ciertos mecanismos que aseguraran la calidad mínima de la formación de grado, implementando procesos de acreditación.

De este modo, también en lo que atañe a las titulaciones se marca un cambio con respecto a la relación histórica entre el Estado y las universidades, en tanto se produce una ruptura con el modelo previo y emerge “(...) *un esquema regulador dirigido tanto a las disciplinas como a las instituciones a través de una multiplicación de estrategias y esferas de ejecución*” (Krotsch y Atairo, 2008: 27). Esto propició una política de títulos con un carácter dual: desregulación de algunos títulos (los académicos principalmente) y una fuerte intención regulatoria sobre aquellos que comprometen el bien público (Krotsch y Atairo, 2008).

De esta manera, quedó cristalizada en la LES cierta tensión entre *autonomía y regulación*, en tanto las universidades retuvieron su capacidad de otorgar grados académicos y títulos habilitantes pero, al mismo tiempo, se reglamentaron las condiciones para que dichos procesos se lleven a cabo, principalmente en las carreras denominadas de interés público o de riesgo, para las que se definió estipular previamente la carga horaria mínima, los contenidos básicos, los criterios de intensidad de la formación práctica y los alcances del título (De Vicenzi, 2009). Por lo que se terminó configurando un régimen de control donde confluyen las funciones de la CONEAU con las de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria<sup>64</sup> (DNGU) como representante del Ministerio de Educación, y que combina la regulación sobre los títulos que comprometen el interés público con la incorporación del CU como el que define los estándares (Stubrin, 2010). En este sentido, algunos autores han señalado que como el CU participa ampliamente de esa elaboración a las corporaciones profesionales, se produce

---

<sup>64</sup> La Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), en representación del ME, se encarga del control administrativo de los títulos y certificaciones, gestiona el reconocimiento oficial y validez nacional de los títulos y sus alcances, entre otras funciones.



una pérdida de autonomía de las instituciones universitarias en el marco de un interjuego que suma también a estos otros actores representados en las asociaciones profesionales y, en particular, en las asociaciones de decanos (Coppola 2012; Nosiglia, 2014).

Más aún, a esta dimensión del aseguramiento de la calidad presente en la política de acreditación que generara tantas disputas en los momentos de su formulación, se le sumó una dimensión de carácter punitivo, al incorporarse implicancias jurídicas para aquellas instituciones que no cumplieran satisfactoriamente dichos procesos (Art. 76 de la LES – Disposiciones complementarias y transitorias– y Decreto 499/95). Allí se establece que la CONEAU podrá suspender la inscripción de nuevos alumnos hasta que se modifiquen las deficiencias observadas y que la acreditación, que se realizará cada seis años, es condición necesaria para el reconocimiento oficial y la validez nacional del título. Esta dimensión punitiva, en combinación con la legislación que estipulaba que la definición de los estándares que aplicaría la CONEAU era una potestad del MCE en acuerdo con el CU, fue considerada como una amenaza a la autonomía de las instituciones universitarias. De allí que las universidades nacionales tradicionales se constituyeron como la oposición a la nueva política, argumentando la inconstitucionalidad de la Ley N° 24.521, lo que en algunos casos supuso el desconocimiento de la CONEAU como órgano legítimo al no someterse a los procesos de evaluación institucional y a la acreditación de carreras de interés público. Frente a esto, el Estado desplegó un conjunto de estrategias destinadas a obtener consenso y encapsular la resistencia al proyecto oficial (Krotsch, 2001).

### **3. La acreditación de las carreras de medicina y el proceso de construcción de los estándares**

Las carreras de medicina fueron las primeras en incorporarse como carreras cuyo ejercicio compromete el interés público según lo estipulado por el Art. 43 de la LES (Res. 238/99). Esta incorporación tiene una trayectoria previa y supuso un proceso de toma de decisiones en el que intervinieron diversos actores donde se definieron los patrones y estándares para la acreditación. Por un lado, existía un acercamiento de la comunidad médica a la noción y a ciertas prácticas de acreditación, por lo que no resultaban extrañas las discusiones instaladas en el sector universitario. En el campo de la salud en Argentina, el paradigma dominante se construye de cara a los modelos de Estados Unidos y Canadá, donde la cultura de la

acreditación nació con el informe Flexner<sup>65</sup> en 1910 y desde la década del 50 se extendió y sistematizó. Asimismo, desde la década del 90 se comenzaron a llevar adelante en la región experiencias de acreditación y, en Argentina en particular, se contaba con la experiencia de la acreditación de residencias médicas y más recientemente de los posgrados. Desde esta perspectiva, la concepción de la acreditación está atada a la demostración de cierto nivel de calidad en relación a un modelo, a partir de medir la distancia entre ese ideal y los logros reales (Álvarez, 2007).

Por otro lado, en el marco del conjunto de reformas impulsadas en el campo de la educación superior para esta época en nuestro país, comenzaron a implementarse distintos acuerdos y convenios entre el MCE, las universidades y Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), con el fin de llevar adelante procesos de evaluación institucional y de carreras.

AFACIMERA, quien tuvo un rol central en esta trama, se crea como tal en 1987 pero tiene una etapa previa entre 1961 y 1973 como Asociación de Facultades de Medicina (AFAMERA). Ésta a su vez tiene antecedentes en diversos congresos y reuniones auspiciados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en Europa y Latinoamérica en la década del 50 y, en el país, en el 1er Congreso de Educación Médica organizado en 1957 por la Asociación Médica Argentina (AMA). A partir de éste, en el contexto universitario particular de aquella época y en el marco de discusiones sobre la enseñanza médica a nivel mundial, se dio inicio a la organización de una serie de congresos y reuniones donde se discutían temas como el ingreso y la admisibilidad de las facultades de medicina, los planes de estudio, etc.<sup>66</sup> Luego de varios años de ausencia, acompañando los vaivenes de la política nacional, en 1987 se refundó este espacio con el nombre de AFACIMERA<sup>67</sup>; expresando ciertos cambios en el campo de la educación médica, donde otras disciplinas comienzan a formar parte del mismo (Galli, 2008).

El puntapié inicial para este retorno tuvo lugar en el período de normalización universitaria con la participación de los decanos normalizadores en un congreso en Córdoba que trataba

---

<sup>65</sup> El Informe Flexner fue un estudio realizado por Abraham Flexner a principios del siglo XX, donde analizaba diferentes dimensiones de las escuelas de Medicina de EE.UU. y Canadá, a partir del cual se establecieron ciertos parámetros desde donde evaluar las instituciones de enseñanza médica.

<sup>66</sup> En el 1er Congreso disertaron personalidades como Bernardo Houssay, Alfredo Lanari, Enrique Pichon Riviere, Eduardo Braun Menéndez, Arturo Frondizi.

<sup>67</sup> En un primer momento AFACIMERA estaría integrada por los decanos de las carreras de medicina de las universidades públicas de todo el país, a los que luego se sumarán los de las universidades privadas. Al momento de la primera convocatoria voluntaria y la obligatoria para la acreditación (años 2000 y 2001) conformaban parte del SES argentino 10 carreras pertenecientes a instituciones públicas y 18 a instituciones privadas (universidades e institutos) (Martínez Marull y otros, 2002).

sobre “El medico que el país necesita”. En estos primeros años, la Asociación formó parte de distintos proyectos a nivel mundial como el Proyecto EMA (Educación Médica en las Américas), estudio llevado adelante por la Federación Panamericana de Asociaciones de Facultades de Enseñanza Médica (FEPAFEM) y la fundación Kellog para hacer un diagnóstico de la Educación Médica (EM) en la región, que finalizó con una serie de recomendaciones; o la Conferencia Mundial de EM de 1988 donde se firmó la Declaración de Edimburgo organizada por la World Federation of Medical Education (WFME).

Estos movimientos a nivel mundial y regional tuvieron su correlato a fines de la década con un proyecto de análisis prospectivo de la EM financiado por OPS, cuyos resultados fueron debatidos en la reunión nacional de 1989 en Tucumán. A partir de estas conclusiones la OPS apoyó técnicamente a varias facultades que iniciaron procesos de cambio curricular y desarrollo del cuerpo académico.

Este breve relato de las actividades más sobresalientes de la Asociación nos permite observar ciertas discusiones previas que anteceden los debates en torno a la evaluación y la acreditación, y que dan cuenta de intereses de distinto orden en relación a los cambios en la enseñanza médica, así como del entramado no sólo nacional, sino regional e internacional que sustenta estas discusiones. Por otro lado, nos permite vislumbrar el proceso de construcción de AFACIMERA como un actor vital en la configuración de las transformaciones del sector, así como su trayectoria hacia la constitución de una voz autorizada en relación a los cambios impulsados en la educación médica en el país. Hacia fines de los años 90, las funciones centrales de AFACIMERA se concentraban en dar impulso y llevar a cabo la Conferencia Argentina de Educación Médica (CAEM), así como ser órgano de consulta y participar en la definición de las transformaciones de la educación médica en el país<sup>68</sup>.

Hay que resaltar a su vez, que la década del 90 fue un momento de fuertes transformaciones para el campo de la salud que ponían en tensión la formación médica desde dentro y desde

---

<sup>68</sup> En los últimos años esta centralidad de AFACIMERA en la definición de la política se irá relativizando al crearse un nuevo espacio de representación disciplinar conformado solo por instituciones públicas. En el año 2011 y en el marco de la implementación del PROMED, se creó el Foro Argentino de Facultades y Escuelas de Medicina Públicas (FAFEMP). Las distintas Universidades Nacionales que lo conforman son: Litoral, Nordeste, Cuyo, La Plata, UBA, Córdoba, Tucumán, del Sur, del Centro de Provincia de Buenos Aires, Rosario, La Rioja, Comahue y La Matanza. El propósito orientador de la misión institucional del Foro es el de coadyuvar en la generación de políticas de salud en general, y de educación médica en particular, en todos sus niveles y en todo el ámbito de la Nación, constituyéndose en interlocutor de los Ministerios de Salud, de Educación y CONEAU. Dentro de sus objetivos se encuentra el de proponer ideas, recomendaciones y proyectos en el campo de la educación medica como los estándares y procesos de acreditación (Acta constitutiva) <http://www.fafemp.org/index.php>. Según Copolla (2013) la creación del Foro como órgano interlocutor revirtió el análisis hacia la composición y funcionamiento de los nuevos órganos de consulta y su impacto en la distribución de la autoridad y poder dentro del sistema de educación superior.

fuera del sistema. En primer lugar, se dio una expansión no planificada y acelerada de unidades académicas de enseñanza de la medicina, incluso desarrollándose sobre bases privadas precarias. Acompañado de una desigual calidad de enseñanza y una enorme disparidad de contenidos, cargas horarias, tipos de formación práctica, etc. (Brissón, Galli y Morera, 2002). En segundo lugar, transformaciones de largo aliento en el campo de la salud como la irrupción de nuevas tecnologías y procesos de hiperespecialización; cambios demográficos y epidemiológicos; procesos de privatización y políticas de ajuste; la novedad de la interdisciplinariedad de los equipos de trabajo, etc. (Las Heras Bonetto, y Rosselot Jaramillo, 2004). En síntesis, un sistema que se fue transformando y complejizado y que terminó caracterizándose por una alta concentración del capital económico, problemas de financiamiento, un elevado nivel de gastos y deficientes indicadores de salud a nivel poblacional, bajas capacidades de gobierno y gestión, y una fuerza de trabajo de grandes dimensiones y autonomía. Elementos que ofician de marco a modelos de atención del proceso de salud-enfermedad que generan desigualdades y exclusiones dentro del propio campo, es decir, mientras los distintos niveles del Estado se abocan a las poblaciones de menores recursos y subsidian y financian prestaciones de la órbita de lo privado, el capital económico se concentra en prestaciones de alta rentabilidad y poblaciones sanas. Esto es parte de lo que se denomina “mosaicos epidemiológicos”, es decir, perfiles epidemiológicos de primer o tercer mundo en un mismo territorio, que va de la mano de la debilidad de los actores sociales más desfavorecidos en colocar sus necesidades como tema de agenda. De allí que el campo termine caracterizándose por la implementación de políticas sin sujetos, estructuradas en base a una racionalidad implantada por organismos internacionales, que ven las prácticas de salud como prácticas de mercado (Spinelli, 2010). Estas tendencias más generales en el campo de la salud se expresarían también en el campo de la educación médica y por consiguiente en la composición del cuerpo de representación disciplinar, la AFACIMERA, con mayoría de representantes del sector privado.

En este contexto, en 1996, año de creación de la CONEAU, se firmó un nuevo convenio entre la SPU y AFACIMERA denominado: “Para el mejoramiento de la educación médica”, y que sería la base sobre la cual se comienzan a delinear los futuros estándares de la acreditación. En este proceso se designó un grupo técnico que lideró la realización de los documentos: “Carga horaria mínima total”, “Contenidos Básicos” y “Criterios de intensidad de la formación práctica” en consulta con todos los representantes de AFACIMERA y en acuerdo a lo estipulado en la LES sobre los ejes a definir por el Ministerio. Este proceso requirió por su parte la realización previa de un estudio de la línea de base que comparaba las distintas

carreras en cada uno de los ejes, donde quedó evidenciada la gran heterogeneidad que caracterizaba al campo de la educación médica en el país.

En el año 1998, luego del proceso de relevamiento de datos, análisis y consultas a los actores involucrados, se aprobaron los documentos sobre “Alcances del título médico” y “Estándares para la acreditación de las carreras de Medicina”. Así se llegó a febrero de 1999, año en el que medicina queda incorporada como carrera que compromete el interés público. Ese mismo año, se realizó una ronda de consultas sobre la base de los documentos descriptos con distintas organizaciones. La mayoría de las universidades cuyas facultades – a través del decano - formaban parte de AFACIMERA no intervinieron en la discusión. De las universidades públicas, sólo lo hicieron la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y la Universidad Nacional del Sur; y de las universidades e institutos privados, hicieron sus comentarios: la Universidad del Salvador, la Universidad de Belgrano, la Universidad Católica Argentina, la Universidad Favaloro, la Universidad de Morón, el Instituto Barceló y el Centro de Enseñanza Médica e Investigaciones Clínicas (CEMIC). A cuyas propuestas se sumaron las de la CONEAU, el CRUP, el Colegio de Médicos de la Provincia de Buenos Aires, la Academia Nacional de Medicina (ANM) - a través de cinco de sus miembros -, y el Ministerio de Salud. En un estudio realizado sobre este proceso, De Vicenzi (2009) destaca que los comentarios y sugerencias más relevantes fueron los realizados por la UCA, la UBA, el Dr. Manrique de la ANM, la Universidad de Belgrano y la CONEAU. Y, al mismo tiempo, que la SPU contempló en mayor medida las sugerencias de la UBA y de la CONEAU. Así, de 418 observaciones se tomaron en cuenta 98 para incorporar a la resolución, mayoritariamente referentes a la definición de los estándares, no así a la carga horaria mínima, los criterios de intensidad en la formación práctica o los alcances del título (De Vicenzi 2009, 2011).

Luego, un nuevo grupo de expertos consolidó las propuestas recibidas incorporando las sugerencias y modificaciones aunque regidas por la perspectiva que sostenían desde el Ministerio de Educación y el CU (Brissón y Morera, 2002). Es decir, de la ronda de consultas, algunas de estas intervenciones fueron tenidas en cuenta más que otras por la SPU a la hora de consolidar el documento final que derivaría en la Resolución Ministerial 535/99 con los estándares para la acreditación, los contenidos curriculares mínimos y los criterios de intensidad de la formación práctica, sobre la base del documento de AFACIMERA y estos acuerdos.

Este proceso fue acompañado de seminarios, conferencias y encuentros sobre la temática de la evaluación y la acreditación, impulsados por AFACIMERA como también por otros agentes

como la FEPAFEM y OPS, lo que evidencia un campo de preocupaciones y prácticas con cierta relevancia en las discusiones sobre la formación médica a nivel regional. Dentro de estas preocupaciones sobresalían los sistemas de admisión masivos en las universidades tradicionales, la demanda del sistema de salud en torno a la formación de un perfil profesional que incorporara la atención primaria en salud, y la formación práctica en vínculo con el perfil del egresado (Stubrin, 2010).

En este sentido, se podría decir que la acreditación de programas de formación médica, era para la comunidad profesional un mecanismo válido como garante de la idoneidad y la adquisición de competencias adecuadas para el desempeño del ejercicio profesional de los médicos. Es decir, cuando se llevó a cabo la discusión sobre la LES y la discusión sobre los títulos que se incorporarían a la denominación de carreras que comprometen el interés público incluidas en el Artículo 43, era para la comunidad médica local, un tema con un alto grado de legitimidad.

#### **4. La implementación de la política y las carreras de medicina como primera experiencia: hacia una construcción multifacética de la legitimidad**

Durante el proceso de implementación de la política de acreditación, las primeras disposiciones fueron sufriendo modificaciones que irían complejizando los sentidos de la acreditación y traccionando la dimensión punitiva hacia fórmulas más negociadas. Como resultado de la primera experiencia de acreditación de las carreras de medicina (año 2000 convocatoria voluntaria, 2001 convocatoria obligatoria) se puso en evidencia la necesidad de elaborar mecanismos intermedios que la LES y el decreto 499/95 no habían contemplado, en tanto era necesaria una mediación entre los estándares y el estado real de las carreras.<sup>69</sup> En este sentido, la fórmula de la acreditación con posibilidad de presentar planes de mejora elaborada por la CONEAU ofició como un medio de resolución de conflictos, así como de vehiculizador de la implementación de cambios, posicionando al mejoramiento como otra dimensión de la política (Villanueva, 2008). Esta fórmula, que permitió evitar repercusiones

---

<sup>69</sup> De las 25 carreras de medicina en funcionamiento en ese momento en el país, 12 se presentaron a la convocatoria voluntaria, 12 a la obligatoria y la UBA no se presentó amparándose en un recurso judicial contra la LES de 1996 que había fallado a favor de la universidad al considerar que la Ley 24.521 violaba el principio constitucional de autonomía. De las 24 que se presentaron, 2 fueron acreditadas por seis años; 3 no acreditaron aunque luego se dio curso a procesos de reconsideración en el caso de 2; y 19 acreditaron por tres años con compromisos de mejora. En estos casos se observa una gran heterogeneidad de situaciones en tanto los compromisos asumidos oscilaban entre 5 y 32.

perniciosas para las instituciones o la cristalización de desigualdades al interior del sistema, lo hizo sin el costo de flexibilizar la exigencia de las evaluaciones o los estándares, al comprometer a las instituciones con planes de mejora elaborados por ellas mismas (CONEAU, 2002).

Cabe destacar que estas acciones estuvieron en relación a la redefinición de la orientación de la política universitaria que comienza a producirse durante los primeros años del 2000. En este momento, se postuló la necesidad de reformar, desarticular y redefinir las acciones y dispositivos implementados durante los años 90, impulsando medidas que, sin embargo, quedaron en su mayoría reducidas a decisiones adoptadas en la cúspide, con reducidos impactos en el sistema. Respecto a las políticas de evaluación y acreditación, se dio continuidad a las acciones de la CONEAU, intentando que las mismas se vincularan con procesos de mejora de la calidad universitaria (Buchbinder y Marquina, 2008). En el caso de la acreditación, atando los resultados con programas de financiamiento de las mejoras (Pugliese, 2014). Estos nuevos mecanismos de financiamiento y un nuevo modo de interacción basado en la concertación entre los actores, operó - a decir de uno de sus protagonistas - en la desarticulación de la relación de desconfianza mutua entre Estado y universidad que había primado en los años anteriores (Pugliese, 2014).

En este sentido, bajo la fórmula de *tres años con compromisos de mejora*, se produjo un primer ajuste en la política de acreditación que, en tanto comienza a transitar sobre una tensión entre la perspectiva del aseguramiento de la calidad y la perspectiva del mejoramiento, configuró un sistema de evaluación formativo y sumativo. Es decir, una combinación de ambos tipos de evaluación que tiene por consecuencias la rendición de cuentas y el aseguramiento de un piso de calidad, tanto como la estipulación de planes de mejora (Álvarez, 2007). Este componente se vio reforzado posteriormente cuando las unidades académicas accedieron a financiamiento específico y se implementaron los programas como PROMED, PROMEI, PROMAGRO. Lo cual marca un segundo ajuste, que supuso un desplazamiento desde una concepción de la acreditación como una política que sólo implicaba la rendición de cuentas y el control externo sobre las instituciones, hacia la posibilidad de orientar cambios, fortalecer las conducciones institucionales y obtener financiamiento en función de los planes de mejora y compromisos asumidos. Estos arreglos se produjeron como consecuencia de los resultados de los procesos de acreditación de las carreras de ingeniería realizados entre 2002 y 2005, en la medida en que la SPU impulsó acciones dirigidas a apoyar con financiamiento a las facultades a fin de implementar las reformas necesarias para mejorar la calidad de la formación de ingenieros en el marco del

“Programa de Calidad Universitaria”. En este ajuste tuvieron un rol fundamental los decanos asociados, donde se evidenció el poder de algunas profesiones en la construcción de la política universitaria que se ensambló con un cambio en las relaciones entre Estado y universidades, más atento a las demandas de las instituciones y las disciplinas (Garatte y Casajús, 2012).

Al respecto, Chiroleu e Iazetta (2012) sostienen que estos giros en la política que buscaban tomar distancia de la concepción de calidad de los años 90 se produjeron dentro del mismo encuadre legal, documentos y pautas técnicas, junto a la permanencia de una cantidad de dispositivos originados en la década anterior que instalaron prácticas difíciles de remover sin una política integral.

En el caso de medicina como primera experiencia de implementación de la política, la acreditación de las carreras se volvía particularmente sensible, ya que para la matriculación de los profesionales, la única condición requerida es la detención de un título habilitante. De allí que la discusión en torno a la garantía de las competencias adquiridas para el ejercicio profesional estuviera centrada en el plano de la formación (Morera y Brissón, 1998).

En este primer caso, la acreditación de las carreras se vio facilitada por diversos factores que – sumados a los sucesivos ajustes de la política - fueron confiriendo legitimidad al proceso. Entre ellos, una cercanía a los modelos imperantes en aquellos países orientados a la regulación y control de la profesión; un marco de reformas sectoriales tanto en el campo de la salud como en el campo educativo donde se redefinieron las relaciones entre Estado y sociedad; la promulgación de la LES que presupone requisitos de cumplimiento obligatorio. Esto definió un modelo de acreditación donde a través de la obligatoriedad se garantiza que todo aquel que tenga un título definido como de interés público, tiene un mínimo de calidad otorgado por la formación (Morera y Brissón, 2002).

En el documento elaborado por la CONEAU recién culminados los procesos de acreditación de ambas convocatorias (Voluntaria y Obligatoria) se realizó un primer balance que destaca cómo, en el caso de medicina, la aplicación de los estándares tuvo repercusiones en distintas áreas de la enseñanza de la disciplina tales como: la orientación de los planes de estudio hacia la Atención Primaria en Salud (APS), definición central en cuanto al contenido que impulsaban los estándares; el reposicionamiento de la formación práctica a partir de establecer la obligatoriedad de una Práctica Final Obligatoria (PFO) con determinada carga horaria mínima; el aliento hacia una política de admisión que contemple una relación adecuada entre cantidad de alumnos- capacidad de la institución; así como la incorporación hacia el interior de las instituciones de prácticas de revisión de los procesos de formación



(CONEAU, 2002)<sup>70</sup>. Como vemos, todos tópicos que ya se venían planteando como una preocupación en el campo de la enseñanza médica.

Algunos estudios que abordaron los efectos de la implementación de la política en casos concretos, abonan estos primeros análisis del *impacto fáctico* de la política (Corengia, 2010; 2014; Álvarez, 2007, 2012) en tanto tendieron a modificarse, por ejemplo, la relación docente/alumnos a través de sistemas explícitos de selección del ingreso (Corengia, 2010).

En este sentido, varios trabajos abonan la hipótesis de una paulatina aceptación de la política de acreditación de carreras de grado, en tanto hubo instituciones que pudieron apropiarse de la política de modo tal que se constituyó en una herramienta de cambio y de gestión. Ciertos elementos coadyuvaron a este proceso: la potencial consecuencia punitiva ante el no cumplimiento de los estándares; la continuidad obligatoria de los procesos (comprobación de las mejoras a los tres años, nuevos procesos de acreditación a los seis, revisión de los estándares, etc.); y finalmente, la posibilidad de acceder a financiamiento para llevar adelante los planes de mejoras, que en el caso de medicina fue el PROMED (Guaglione, 2012; Morera y Brissón, 2010).

De allí que la legitimidad de la política se fue construyendo en dos planos interrelacionados: por un lado, a partir de una dimensión material, en tanto la acreditación habilita a recibir programas de financiamiento de las mejoras; por otro lado, en el plano simbólico, habilita a un mejor posicionamiento en el mercado de las titulaciones, otorgando prestigio y exclusividad en el desarrollo de ciertas tareas (Marquina, 2014; Nosiglia, 2014).

De todos modos, esto no supone un proceso de aceptación lineal de la política y una construcción de su legitimidad absoluta. Estudios de los últimos años que han analizado la mirada de los actores institucionales sobre la CONEAU por ejemplo, corroboran la existencia de respuestas de carácter multidimensional en el momento de la implementación de la política. En este caso, a pesar de la aceptación de la CONEAU por gran parte de los actores institucionales (principalmente las autoridades y equipos de gestión) como la agencia legítima para la implementación de la política, en muchos casos perduran ciertos cuestionamientos (a su composición, a su racionalidad técnica, a los procedimientos de implementación, a su burocratización, etc.) y sigue siendo concebida como un organismo de control y regulación. Entonces, si bien a lo largo de los años la política tendió a consolidarse, ello no implica

---

<sup>70</sup> Entre el año 2002 y el 2007 se revisaron los estándares de medicina, de acuerdo a lo planificado en el proceso de la primera definición de los mismos. Hacia el año 2006 los nuevos patrones y estándares fueron elevados y aprobados por el CU, dando lugar al año siguiente a la Resolución del Ministerio de Educación 1314/07, que prosiguió con la tercera convocatoria a acreditación de las carreras de medicina realizada por la CONEAU (Resolución 309/08).

necesariamente un círculo virtuoso que alimente la reflexividad institucional, así como una consolidación de una cultura de la evaluación en términos sustantivos de construcción de sentidos para el mejoramiento (Marquina, 2014).

## **Conclusiones**

Del diseño y los sentidos presentes en el momento de la formulación de la política de acreditación, los primeros pasos de su implementación delinearon ya una serie de ajustes que tendieron a allanar el camino e incorporar intereses de otros actores.

En primera instancia, el cambio de la fórmula *acreditación por seis años* en línea con una política de aseguramiento de calidad y repercusiones jurídicas-punitivas por la fórmula *acreditación por 6 años o por tres años con compromisos de mejora*, que incorpora una mediación y tensiona hacia el elemento del mejoramiento. A ello, se sumaría con posterioridad, una línea de financiamiento estatal orientada a generar mejores condiciones para concretar los compromisos institucionales.

La legitimidad que fue construyendo la política de acreditación entonces, primero en medicina, luego en las ingenierías y así en el resto de las carreras, estuvo íntimamente ligada a un interjuego entre la coordinación estatal (SPU, CONEAU), los cuerpos intermedios como las Asociaciones de Decanos (AFACIMERA en Medicina, CONFEDI en Ingeniería), y el CU, en la articulación entre agenda gubernamental, especialización disciplinar y representación institucional (Araujo y Trotta, 2011). En este sentido, el camino iniciado con las carreras de medicina fue replicado en el resto de las carreras, donde los órganos intermedios de representación disciplinar (las Asociaciones de Decanos) fueron los actores claves en la definición de los estándares, junto con la estipulación de la carga horaria mínima, los contenidos básicos, los criterios de intensidad de la formación práctica y los alcances de los títulos. Partiendo de un diagnóstico que observaba una gran heterogeneidad en las características de la oferta de una misma carrera, los estándares delimitaron los cambios que debían encarar las instituciones orientados a la homogeneización de dicha diversidad.

Las Asociaciones de Decanos cumplieron un rol fundamental en la delimitación de estos patrones y estándares, aunque con matices en relación al grado de estructuración de la profesión (Nosiglia, 2014). En el caso de las ciencias médicas (como también de las

ingenierías) el rol que cumplió AFACIMERA fue *paradigmático*<sup>71</sup> en tanto inauguró una forma de definición de la política que expresaba las relaciones de poder hacia el interior del campo de la educación médica en el país y delimitó una posición privilegiada al componente corporativo.

Este proceso de acuerdos con un fuerte componente de negociación, que afectaron las distintas instancias de la construcción de la política de acreditación, tuvo lugar en niveles supra institucionales, donde la representación de la comunidad universitaria se centró en la participación de los decanos de las facultades en las diferentes asociaciones disciplinares y de las universidades en el CU, pero en un proceso que tendió a ir en paralelo a la discusión y toma de decisiones en los órganos colegiados del gobierno universitario, dejando por fuera la participación de los diferentes claustros, entre ellos el estudiantil.

En este sentido, varios trabajos que abordan esta construcción de la legitimidad desde el punto de vista de los actores institucionales (Álvarez, 2007, 2012; Corengia, 2010; Araujo y Trotta, 2011) plantean a partir del análisis empírico, tanto en el campo de las ingenierías como las ciencias médicas, una tendencia a la disminución de las resistencias iniciales y una mirada positiva de la mayoría de los actores sobre los procesos desatados a partir de la implementación de la acreditación en cada institución. En estos casos, la acreditación es vista como un vehiculizador de transformaciones institucionales sobre la base de un diagnóstico realizado por los propios cuerpos de la institución, al mismo tiempo que actúa con un efecto legitimador de la gestión y de cambios ya realizados, en tanto se toma como un reconocimiento de lo actuado y/o funciona como estrategia de persuasión para sumar a aquellos/as que se resistían a la implementación de cambios.

En gran parte de la bibliografía sin embargo, se destaca el componente institucional como elemento clave en el procesamiento particular de la política de acreditación que habilita una gran heterogeneidad de resultados, factibles de analizarse a partir de una indagación empírica específica. Y si bien pueden identificarse tendencias a una paulatina aceptación de la política y construcción de su legitimidad, este proceso no tiene un carácter monolítico. Es decir, en el plano institucional se presentan una serie de respuestas formales e informales que no podrían circunscribirse a una adopción plena de la política sino más bien a respuestas complejas que involucran una diversidad de estrategias concernientes a los medios y los fines de la política, activando respuestas que involucran diferentes posibilidades de un continuo que cruza una

---

<sup>71</sup> Corengia (2014) propone el término de *isomorfismo normativo* para designar el proceso mediante el cual aquellas disciplinas que no contaban con asociaciones de decanos las van creando a medida que se presentan a los procesos de acreditación.

adopción plena con una adopción pragmática y una resistencia activa hasta una resistencia pasiva (Camou, 2007; Camou y Prati, 2010). Esta mirada habilita a incorporar matices a la hora de analizar los procesos de implementación de la política desde el punto de vista de lo local, en tanto propone un análisis situado que contemple la complejidad del proceso.

De allí que sea necesario incorporar una mirada que analice los *ajustes* de la política en el plano de lo local, donde otros actores se suman a la dinámica de implementación de la política.

## **CAPÍTULO 5**

### **Jóvenes estudiantes universitarios y política**

*“Es hora de analizar la política no nada más en términos de las estructuras, procesos y actores específicamente políticos, sino también desde el punto de vista del ciudadano. La política no se circunscribe a instituciones y procedimientos; conlleva una fuerte carga subjetiva. Quizá conviene distinguir la política en tanto juego institucionalizado entre actores políticos, de lo político entendido como el vasto y difuso campo de ideas y representaciones que nos hacemos todos respecto al orden colectivo”*  
Norbert Lechner, 1997.

- “- ¿Crees de veras que una huelga va a servir de algo?  
- Servirá si todos se suman a ella – contesta Bob Busby - .  
- Inclusive aquellos que votaron en contra.  
- No me importa admitir que yo fui uno de ellos – observa Phillip Swallow.  
- ¿Por qué? – se atreve Robyn a interferir - . Bien debemos hacer algo respecto a los recortes, en vez de limitarnos a aceptarlos como si fueran inevitables. Debemos protestar.  
- De acuerdo – concede Phillip Swallow - , pero es que dudo de la efectividad de una huelga. ¿Quién lo advertirá? No es como si fuésemos conductores de autobús o controladores del tráfico aéreo. Me temo que el público en general piense que pueden prescindir perfectamente de universidades por un día. “  
David Lodge ¡Buen trabajo! 2000.*

#### **Introducción**

En este capítulo presentaremos algunas reflexiones sobre cómo se conjugan en el escenario de lo local las políticas, las instituciones y los actores.

En primer lugar, presentaremos ciertas dimensiones que consideramos centrales para entender a lxs jóvenes estudiantes universitarios de la FCM de la UNLP, tales como lo generacional, las singularidades referentes a la cultura disciplinar e institucional, y ciertas características con las que dialogan de la cultura juvenil.

En segundo lugar, daremos cuenta del posicionamiento de lxs estudiantes ante la política de acreditación y las especificidades que asumió este posicionamiento en la UNLP, así como en la FCM. En este caso, revisaremos ciertas tensiones históricas que se actualizan al calor de la implementación de la política de acreditación.

Por último, presentaremos cómo se conjugan estas dimensiones en una experiencia acotada en tiempo y espacio: el conflicto en relación a la Práctica Final Obligatoria (PFO) en el año 2010. A modo de fotografía, analizaremos esta instancia de encuentro entre jóvenes

estudiantes universitarios, que se convirtió en un hecho disruptivo, no sólo en relación a la alta masividad alcanzada sino también como momento de politización.

El análisis de los 17 días de toma, desde el punto de vista de la participación estudiantil, nos permitirá observar los vínculos, más o menos volátiles, entre representantes y representados. Pero también, y un punto nodal para la investigación, las huellas que dejó en torno a la política de acreditación, en tanto trastocó la implementación misma.

## **1. La construcción multidimensional de la identidad de lxs estudiantes universitarios**

El camino por indagar en los posicionamientos de lxs estudiantes universitarios de la FCM ante la política de acreditación nos invita a pensar desde las múltiples dimensiones que atraviesan la construcción de su identidad estudiantil. A la pregunta por la distancia que asume en un momento histórico determinado la categoría de estudiantes universitarios de la de juventud, que nos lleva a interrogarnos sobre las intersecciones entre mundo estudiantil y mundo juvenil, sumamos interrogantes sobre los procesos de socialización específicos que atraviesan los estudiantes desde el punto de vista de lo local.

De allí que sea necesario, en primer lugar, pensar las prácticas del actor estudiantil en diálogo con los contextos culturales e históricos en los que se desarrollan, en tanto aportan el sustrato material y simbólico que habilita a la configuración de nuevas identidades y posibilidades de acción en el escenario universitario.

En segunda instancia, observamos el cruce entre la cultura disciplinar y la cultura institucional, que permean las prácticas de los actores y delimitan ciertas particularidades del vínculo de los estudiantes con la política universitaria en la facultad. Por último, la convivencia en tensión de una cultura juvenil con la cultura estudiantil, que nos ubica en la dimensión de las múltiples identidades que cohabitan hoy las instituciones universitarias.

### ***1.1 La generación post 2001 en la universidad***

Hay ciertas prácticas y sentidos de lo político que quedaron intrínsecamente asociadas a la eclosión que significó la crisis del 2001 en nuestro país. La debacle del gobierno de la Alianza (UCR-FREPASO), la crisis político-institucional y social que llevó a la renuncia del presidente De la Rúa y la consecuente crisis del Partido Radical, así como la crisis de representatividad política en general, dejaron al radicalismo universitario sumido en una gran confusión. Aunque ya venía gestándose de tiempo antes, el 2001 funcionó como un

parteaguas en la historia de la universidad en la medida en que condensó simbólicamente un momento de ruptura con *viejas* formas de hacer política encarnadas en las agrupaciones estudiantiles tradicionales, principalmente la Franja Morada (FM).

Desde comienzos de los años 90 el movimiento estudiantil se transformó en la retaguardia de la lucha contra la implementación de las políticas educativas de corte neoliberal que se cristalizarían en la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993 y la Ley de Educación Superior (LES) de 1995, en un contexto de creciente movilización popular que trastocaría la modalidad de la acción colectiva y la protesta (Auyero, 2002).<sup>72</sup>

Estas transformaciones más generales en el campo político cuyo epicentro fue la explosión del sistema de representatividad político en el 2001, tuvieron su correlato en el escenario universitario en tanto este momento emergió como un punto de irrupción y habilitó la construcción de nuevas identidades entre lxs estudiantes. Ante una agrupación hegemónica que se veía cada vez más desbordada de la dirección del movimiento estudiantil surgieron otras fuerzas que le disputaron la conducción. Ya desde los sucesos de mediados de los 90 y los conflictos desatados alrededor de la promulgación de la LES, la FM que conducía la Federación Universitaria Argentina (FUA) y las principales Federaciones Estudiantiles Regionales, comenzó a ser cuestionada por impulsar medidas institucionales y burocráticas en la resolución de los conflictos. En el transcurso de este proceso, tanto la FUA como las Federaciones Regionales, se verían sobrepasadas por las acciones impulsadas por las distintas agrupaciones del arco opositor que se iba configurando<sup>73</sup>.

En este sentido, es posible identificar tres elementos centrales que dieron forma a esta reconfiguración de las identidades estudiantiles y que convergieron en un proceso de crisis de los espacios de producción política tradicionales como las instituciones universitarias. En primer lugar, como correlato de la crisis de representación política que atravesaba la sociedad, y en estrecha relación con la pérdida de legitimidad de los Partidos Políticos y las

---

<sup>72</sup> Cortes de ruta, asambleas, ataques a edificios públicos, escraches, nuevas modalidades de acción colectiva entre las cuáles se destacan el santiagazo de 1993, la pueblada de Cutral-Có y plaza Huincul de 1996, la pueblada de Tartagal en 1997, la Plaza del aguante Correntino de 1999, entre otros. Para más detalle véase: Auyero, 2002; Svampa y Pereyra, 2003; Lobato y Suriano, 2003; entre otros. Es interesante señalar que también en otros sectores surgen otras modalidades de acción y de protesta. En el caso de los DDHH, por ejemplo, estas transformaciones se encarnan en un nuevo actor: la agrupación HIJOS. Surgida a mediados de los años 90, en su seno se disputarán distintas formas de construcción de la memoria. Los principios que vertebraron su construcción giraron en torno a la horizontalidad, la autonomía, la alegría, lo performático, y la “justicia directa” de la mano del lema: *si no hay justicia hay escrache*, inaugurando una modalidad de acción que se incorporará al repertorio de la acción colectiva (Cueto Rúa, 2008).

<sup>73</sup> En el caso de la FULP por ejemplo, en 1995 su funcionamiento se vio cuestionado y desbordado por la participación en las instancias de toma de decisión de los delegados de las asambleas de las facultades, figura que había surgido de estos nuevos espacios forjados al calor de la ola de tomas que se extendieron en las facultades locales en el transcurso del conflicto por la promulgación de la LES (Talamonti, 2008).

agrupaciones asociadas a éstos, las nuevas fuerzas políticas buscaban diferenciarse de las fuerzas tradicionales y reivindicaban su independencia de estructuras extrauniversitarias partidarias (Cortes Conde y Kandell, 2002).

En segundo lugar, el contexto sociopolítico irrumpió en la universidad, instalando una nueva dimensión de lo político, que llevó a muchos estudiantes a volcarse a una participación por fuera de la institucionalidad universitaria.

Por último, en este distanciamiento de la política entendida en términos tradicionales, jugaba un rol central la propuesta de las nuevas agrupaciones estudiantiles de formas situadas de lo político, que venía acompañada de la instalación de nuevas prácticas ligadas al contexto social. En este marco, emergieron nuevas formas de acción que viraron de tácticas más institucionales a tácticas más disruptivas (González Vaillant y Schwartz, 2012; González Vaillant, 2014). Y si bien muchas de éstas prácticas vinculadas a la acción directa, habían estado presentes en distintos momentos de la historia de la universidad desde la reforma de 1918 y en la tradición del movimiento estudiantil (UNC, 2013), actualizan sus sentidos al calor de la creciente conflictividad social de fines del milenio.

En particular, serán las denominadas agrupaciones independientes quienes cristalicen esta expresión de agotamiento de un modelo de militancia partidaria que se viene gestando desde los 90 pero se termina de resquebrajar en el 2001 (Picotto y Vommaro, 2010)<sup>74</sup>.

Estas agrupaciones plantearán nuevas prácticas, discursos, modos de vinculación y agendas ancladas en la cotidianeidad de la condición estudiantil. Es precisamente esa cotidianeidad la que se politiza al ampliar los límites de lo político y afirmar el sustrato territorial del mismo. Frente a la institucionalidad tradicional como modo de dirimir la acción política que seguían planteando las agrupaciones tradicionales, las prácticas políticas y modos de organización que proponen estos nuevos espacios reivindicarán la horizontalidad y la acción directa, virando de un modelo delegativo a un modelo de democracia directa (Bonavena y Millán, 2012). En este proceso donde mutan las prácticas y formas organizativas bajo una institucionalidad de nuevo tipo, muta también la concepción misma de política al interior de la universidad al desbordar los canales tradicionales de participación y de agregación de demandas, habilitando nuevas agendas y prácticas que politizarán lo cotidiano. En este movimiento, muchas de estas agrupaciones, identificando un cambio de época y la heterogeneidad presente en el cuerpo estudiantil, dejarán de interpelar a los estudiantes como un *sujeto de la historia*, ampliando los

---

<sup>74</sup> Para un relato detallado del mapa político estudiantil y el derrotero de las agrupaciones independientes véase Liaudat, M.D.; Liaudat, S. y N. Pis Diez (2012).



modos así como los contenidos de esa interacción (Rico y otros, 2010; Picotto y Vommaro, 2010; Blanco, 2014), lo que se convertirá en un elemento distintivo de esta época.

En el plano institucional, estas transformaciones quedaron cristalizadas con posterioridad al 2001, cuando agrupaciones de izquierda e independientes ganaron la conducción de la FUA y otras regionales como la UNLP.

En el caso de la UNLP y otras universidades tradicionales, esto se tradujo a su vez, en un nuevo patrón de relaciones entre el actor estudiantil y las autoridades. Hasta ese momento, en las casas de altos estudios gobernadas por el Partido Radical, la FM en los espacios de conducción estudiantil garantizaba un alineamiento. Las nuevas conducciones en cambio, pasaron a tener una posición confrontativa con las autoridades, lo que obligó a reconfiguraciones en los patrones de intercambio e interacción hacia dentro del gobierno universitario.

Estos mismos movimientos se replicaban en el nivel de las facultades. Así como la FM era por esos años fuertemente cuestionada en su rol de conducción del movimiento estudiantil local, al interior de la FCM, se producía una situación similar con la agrupación que conducía el Centro de Estudiantes, una escisión de la FM como fruto de la elección de decano en 1992. Esto se expresaba no sólo en el plano de un cuestionamiento a la agrupación que conducía el centro de estudiantes, sino también en la emergencia de nuevas prácticas (como el delegado por curso, por ejemplo) que se van instalando y ponen en juego vínculos más horizontales y participativos.

Estos años de fuerte convulsión e irrupción de nuevas practicas y sentidos de lo político, expresados en el plano del sistema político pero también en el plano institucional, irán dejando paso, a partir del año 2003, a un lento proceso de reconfiguración de la legitimidad del sistema político, del rol del Estado y de los partidos, en sintonía con un contexto regional de gobiernos que se orientan a recuperar cierta capacidad del Estado en materia de regulación e intervención.

En este contexto, en el año 2004, vuelven a aparecer dentro de la demanda estudiantil, ejes propiamente universitarios, siendo el más sobresaliente el conflicto en torno a la acreditación de carreras de grado, cuyo epicentro se desarrolló en la Universidad del Comahue. Ese año se desarrolló también el 1er Congreso Nacional de Estudiantes contra la LES, evidenciando una vuelta a conflictos propios del campo universitario, que fue de la mano de un reacomodamiento del mapa político estudiantil, donde las fuerzas tradicionales recuperaron cierta presencia, en detrimento de aquellas que fueron expresión del momento de mayor radicalidad previo (Liaudat y otros, 2012).

Al mismo tiempo, de la mano del reposicionamiento del Estado como espacio de disputa desde donde direccionar los cambios sociales, se produjo hacia finales de la década, una revalorización creciente de la participación en estructuras tradicionales como las juventudes partidarias. Ello tendrá su expresión en la universidad, principalmente a partir una vuelta “puertas adentro” de la institución y del reagrupamiento y el resurgir de agrupaciones vinculadas a los partidos tradicionales, principalmente al peronismo (Liaudat y otros, 2012).

En este mismo sentido, puede observarse que en los últimos años, se produce un nuevo viraje en las prácticas de las agrupaciones estudiantiles de tácticas predominantemente disruptivas a una combinación con tácticas más institucionales.

De allí que observemos cómo los procesos identificados con la ruptura institucional del 2001 dejaron una impronta que legó una amplia legitimidad de ciertas prácticas vinculadas con la democracia directa - como contraposición a una democracia delegativa - y con la acción directa como medida de lucha (asambleas, delegados por curso, toma, etc.), que quedaron instaladas en el repertorio de acción de los jóvenes estudiantes universitarios y que, en la actualidad, conviven con prácticas netamente institucionales.

## ***1.2 Cultura disciplinar y cultura institucional***

La *cultura disciplinar* que se transmite a los estudiantes en la FCM en tanto tradiciones cognitivas pero también prácticas académicas, moldea un perfil de estudiante particular que, como en gran parte de las denominadas ciencias duras, es menos permeable al contexto y al clima político. Por otra parte, en esta institución, la cultura disciplinar tiene un fuerte anclaje en lo que denominamos Modelo Médico Hegemónico (MMH), por lo que la forma en que se piensa a la salud en la institución tiene una impronta individualista, biologicista, ahistórica y asocial. Al mismo tiempo, se conjuga con una mirada sobre el estudiante ideal que, como veremos más adelante, es un estudiante full time.

Así lo analizan lxs entrevistados:

*“Como te decía, para medicina lo más sensible que tiene es su plan de estudios. Los estudiantes de la facultad, incluso por el tipo de carrera, con el método hipotético deductivo, es problema-solución. (...) el problema tiene que ser claro, y si la CONEAU no representa un problema claro para el estudiante de medicina, no va a combatirla per se. No sin discutirlo, no sin debatirlo en profundidad”* (Entrevistada N°4)

*“...en todas las facultades los estudiantes son diferentes, tienen otras lógicas, otra manera de pensar y nuestra facultad, es una facultad muy reticente a la política, cuesta mucho interpelar a un compañero”* (Entrevistada N° 1)

*“Es un proceso que es muy complejo, y uno por ahí tiene la posibilidad de charlar con otros compañeros que son de otras facultades, y por ahí el proceso de politización es...no sé si más fácil, no creo que sea fácil, pero sí hay condiciones que lo permiten. La facultad nuestra desde el plan de estudios hasta el ingreso está pensada para que esa persona esté entre 7 y 10 años metido únicamente en eso. Y se fomenta un espíritu individualista, en realidad si uno lo pensara, si pudiera parar la pelota en un momento y ponerse a pensar, la salud no se resuelve desde lo individual”* (Entrevistado N° 3)

Por lo tanto, en la medida en que un problema no sea “observable” (o vivenciado) no es probable que se interesen por pensar sus características, consecuencias y soluciones. Esta tradición cognitiva –la lógica del *problema-solución* a decir de una de las entrevistadas – característica de la disciplina, no sólo hace a lxs estudiantes menos permeables a los climas políticos o factores externos, sino que influye en la forma de militancia y en el vínculo de los militantes con la masa estudiantil:

*“La militancia es muy cuerpo a cuerpo, la transformación es muy cuerpo a cuerpo, sobretodo porque el sujeto que está en la facultad de medicina, es bastante complejo. Desde ya que la facultad no ayuda en nada a formar un sujeto con un pensamiento más colectivo (...) para nosotros el resolver problemas cotidianos lo vemos como una legitimidad, nos legitima para instalar otras discusiones, para nosotros eso, no es una excusa, porque en sí son problemas concretos - fue siempre una facultad muy problemática - pero me parece es como una espalda para poder discutir otras cosas más profundas, y después sobre todo, nosotros tratamos de interpelar a los compañeros a partir de actividades concretas”* (Entrevistado N° 3)

*“...interpelar a través de una experiencia que puede vivir el compañero y que se siente identificado, no hablamos desde el paro en el astillero río santiago porque nadie lo conoce, nadie lo sabe, para llegar al paro del astillero hacemos un proceso, tratamos de generar empatía con nuestro compañero”* (Entrevistada N° 1)

Este trabajo cotidiano actúa de base y es posible capitalizar a partir de un problema concreto y puntual que propicia un encuentro entre la diversidad de perfiles estudiantiles. Recién allí cabe el análisis de dicha problemática y es la ventana de oportunidad para las agrupaciones de profundizar un trabajo de politización y encuadre en un marco más general de la cuestión. Como lo destaca un entrevistado respecto del vínculo con el resto de los estudiantes:

*“Y muchas veces las problemáticas sirven para interpelarlos, está bien nadie quiere pasar un mal momento pero muchas veces sirven, los conflictos a veces sirven para interpelar”* (Entrevistado N°3)

En varias oportunidades como en el 2004 fue el ingreso o la reforma del plan de estudios o como en el 2010 y 2013 fue la PFO y los obstáculos a la graduación. Incluso con la reforma del plan de estudios fue necesario un tiempo de cursar el nuevo plan para que se hiciera

evidente el problema que éste trae aparejado: muchos finales entre 4to y 5to año. Así como luego del conflicto del 2010 tuvo que volver a hacerse palpable el problema para que surja un conflicto y una movilización importante entre el estudiantado, como fue en el 2013 cuando entró en vigencia la Res. 602/10, que establecía que no se podía deber ningún final para cursar la PFO, como veremos más adelante.

### ***1.3 Cultura estudiantil y cultura juvenil***

Lxs estudiantes universitarios de la FCM se encuentran atravesados por una cultura juvenil, expresada en nuevas prácticas políticas que se asientan en diálogo con la heterogeneidad.

Las agrupaciones estudiantiles desarrollan prácticas que interpelan esta heterogeneidad e intentan albergar los diversos perfiles estudiantiles. Este diálogo tiene como sustrato una concepción amplia de lo político que atraviesa la construcción de las identidades grupales pero también se expresa en las prácticas militantes y estrategias de politización que llevan adelante. Así, las acciones implementadas por las agrupaciones interpelan al resto de los estudiantes desde la heterogeneidad. En este camino, con sus particularidades, todas las agrupaciones comparten un repertorio de acciones más o menos cotidianas vinculadas con: desarrollar acciones en el plano de lo estético-cultural, llevar adelante prácticas concretas que tensionen el perfil biomédico de la institución, recuperar la idea de la experiencia como instancia de formación, apropiarse de una forma distintiva del espacio público y por último, incorporar a las TICS como un nuevo espacio de encuentro entre lxs estudiantes.

Dentro del espectro de organizaciones de la facultad, conviven algunas vinculadas a partidos políticos, ya sea de izquierda o tradicionales, y otras de las denominadas *agrupaciones independientes*, cuyas definiciones y concepción de la política universitaria misma abrazan la idea de heterogeneidad:

*“... [Las prácticas militantes de la agrupación] son prácticas que nosotros llamamos prefigurativas (...) el respeto por el otro, la heterogeneidad dentro la agrupación se contempla y se trabaja, y es algo que valoramos, no es que todos tenemos que ser unos genios ni militamos de la misma manera, sino que contemplamos que tiene que ser una agrupación que pueda contener a cualquier perfil militante, al que es más responsable, al que es menos. Por otro lado, llevamos adelante una práctica feminista...” (Entrevistada N° 1)*

Desde este posicionamiento donde se observa una concepción amplia de lo político, se busca alojar perfiles diversos, dejando entrever una idea de politización gradual donde prima una idea de participación desde lo plural.

Asimismo, la heterogeneidad se expresa en la definición y caracterización del espacio como popular, feminista y latinoamericano, dando cuenta de las múltiples identidades que lo conforman.

Por otro lado, las otras agrupaciones también apelan a acciones en la dimensión estética o cultural, aunque en algunos casos pareciera más como puerta de entrada a la dimensión política que por concebir las acciones en estos campos como políticas en sí mismas:

*“Y después tenemos compañeros que son más ingeniosos en eso y pasamos una película, hacemos alguna actividad cultural. Por ejemplo para el 2 de abril que hizo un año de las inundaciones lo invitamos al juez (...) que estaba a cargo de la causa, lo invitamos en el centro cultural que es donde nosotros nos reunimos e hicimos la invitación dentro de la facultad, demostramos, empezar a sensibilizar también con otras cuestiones (...)vayan y si no van después le subimos las fotos, hacemos un volante contando qué fue, y son todas distintas estrategias que vamos buscando (...) Y lo cultural o lo estético, esas cuestiones también llaman, tocan la sensibilidad”*  
(Entrevistado N°3)

De allí que observemos que para algunas agrupaciones, la dimensión cultural se constituye como una dimensión política en sí misma, mientras que para otras, responde más a una dimensión táctica de acercamiento al conjunto estudiantil.

Sin embargo, aún desde posiciones diversas y atravesadas por sentidos heterogéneos, todas las agrupaciones llevan adelante - en mayor o menor medida - acciones en el plano artístico-cultural.

Por otro lado, todas comparten una valoración por desarrollar actividades que tensionen el perfil profesional hegemónico a partir de prácticas concretas como talleres, encuentros con experiencias territoriales, charlas o conferencias que instalen otros temas en la agenda. En este punto la agrupación independiente tiene, por ejemplo, una fuerte incorporación de la cuestión de género, mientras que el resto tiende a centrarse en temas como la atención primaria en salud o problemáticas propias de la formación médica.

Estas acciones que tienden a problematizar la formación profesional que reciben en la facultad, van de la mano de otros modos de ocupar el espacio público a partir del desarrollo de las mismas en espacios de uso común, o de la realización de intervenciones artísticas o performáticas, que se complementan con un uso más tradicional del espacio institucional a partir de colgar carteles y material de difusión, el uso de remeras distintivas, la “mesita” y la volanteada, etc.

Al mismo tiempo, todos los entrevistados resaltan la experiencia concreta en su dimensión formativa y de socialización política. Por ejemplo, respecto de la experiencia de la toma por el ingreso en el año 2004, una entrevistada comenta:

*“...eran chicos que no habían tenido una práctica, una lucha, que les demuestre un acercamiento a otra realidad por fuera de las cuatro paredes de la facultad. Hay una intención deliberada en que uno curse como cursamos nosotros 25 materias en dos años, es para que no te preguntes ni como estás, que nos sientas ni frío ni calor y que por lo tanto ni se te ocurra ir un fin de semana a un barrio, pisar otra realidad, conocer para quien te tendrías que estar formando....y ni que hablar no te juntes con tu compañero, ni te organices, ni armes lío por nada. Bueno un poco de eso había también en esos compañeros que no habían tenido todavía ningún proceso importante de lucha...” (Entrevistada N° 4)*

De allí que pueda vislumbrarse cómo el acercamiento a una instancia de acción directa habilita a que circulen entre lxs participantes preguntas y cuestionamientos hacia la formación profesional.

Por último, uno de los puntos más claros donde se entrecruzan elementos de la cultura estudiantil con la cultura juvenil y el cambio cultural es la incorporación de las nuevas tecnologías<sup>75</sup> a las prácticas militantes. En este sentido, todas las agrupaciones reconocen haber ido incorporando el uso de las nuevas tecnologías - principalmente las redes sociales - como medio de convocatoria a distintas actividades, como medio de difusión de información (tanto de la carrera como de otros espacios o sectores), de resolución de inquietudes (consultas sobre horarios, inscripciones, exámenes, etc.) y, en menor medida, de discusión. Sin embargo, todxs lxs entrevistados coinciden en una mirada crítica y reflexiva del uso de las redes sociales como escenario de intercambios, otorgando al encuentro *cuerpo a cuerpo* mayor centralidad y legitimidad:

*“...nada reemplaza a la asamblea y a la discusión cara a cara, no es lo mismo intercambiar opiniones por Facebook que si te paro en la puerta de la facultad, pero genera una fluidez en la información que hace que todo el mundo se entere mucho más rápido de todo” (Entrevistada N°4)*

*“...las usamos como una herramienta más, ahora, no decidís las cosas por las redes sociales, porque incluso hay perfiles truchos y no todo el mundo tiene acceso, es injusto hacerlo de esa manera, sí convocamos por ahí o las notificaciones de cada uno de los conflictos de todas las problemáticas que hay en la facultad o incluso también nos ha servido un montón para discutir cuestiones de la política que exceden quizás la problemática de la facultad a una mayor cantidad*

---

<sup>75</sup> La relación entre jóvenes, política y nuevas tecnologías, emergió con contundencia en varios movimientos a lo largo del mundo de los últimos años como los sucesos de Túnez, Egipto, Libia, la revolución pingüina en Chile, los indignados de España y Portugal, el movimiento Yo soy 132 en México, Occupy Wall Street, el movimiento Passe Livre en Brasil en 2014 o las revueltas londinenses de 2011. Lo que tienen en común estos sucesos es que fueron motorizados por jóvenes y las tecnologías ocuparon un lugar central como instrumento de difusión, rompiendo muchas veces la censura, como plataforma organizativa (que luego demostró su correlato en las calles), y aportando inmediatez a la dinámica de los conflictos. Las nuevas tecnologías cumplieron un importante rol dentro de un repertorio de acción ampliado que mezclaba reclamos políticos con referencias a una cultura juvenil. A diferencia de otros momentos históricos, salvo en el caso de Chile y México, cuyo origen tiene una fuerte impronta del actor estudiantil, estos movimientos no tuvieron líderes claros y lxs estudiantes universitarios no se destacaron particularmente del conjunto juvenil (Natanson, 2012).

*de personas. Sí, es una buena herramienta, hay que usarla entiendo con algún tipo de cuidado, de no decidir cosas por las redes sociales, los espacios de decisión tienen que seguir siendo el cuerpo de delegados, la comisión directiva, la asamblea” (Entrevistada N°2)*

Al mismo tiempo, todas las agrupaciones incorporaron el uso de las nuevas tecnologías como medio de publicitar sus acciones, ya sea en su carácter de representantes filmando sus participaciones en los órganos de gobierno o en el momento de la campaña electoral, dando cuenta de lo realizado en el año y las propuestas a futuro, multiplicando el mensaje a partir de recursos audiovisuales difundidos por Internet.

En este punto, si bien son recursos que se fueron incorporando en los últimos años en el mundo de la política en general, el impacto en una población centralmente compuesta por jóvenes, donde para representantes y representados es una forma de comunicación ampliamente incorporada y naturalizada, es altamente masivo:

*“...tenemos Twitter, Facebook, página web... aprovechar eso que sabés que es más masivo. En el campo donde nosotros nos desarrollamos, no en la población general, pero sí en la FCM todo el mundo tiene un teléfono con Whatsapp...” (Entrevistada N° 1)*

*“...utilizamos a partir de hace poquito (...) la difusión por Internet, por las redes sociales, las tratamos de aprovechar mucho más, entendemos que los estudiantes que están ahí, que están todo el día ahí y que por el celular pueden acceder fácilmente, pero que también si el mensaje no es correcto, si no está dado en el momento indicado tampoco llega.” (Entrevistada N°1)*

En estos nuevos espacios de encuentro entre lxs estudiantes universitarios, se entrelazan intercambios de carácter gremial con otros de carácter más político. Desde el punto de vista de las agrupaciones, el espacio virtual dinamiza el vínculo entre representantes y representadxs y habilita a nuevos modos de interacción, en un diálogo que interpela a lxs estudiantes universitarios en esa intersección de su experiencia como jóvenes y como estudiantes.

Este tipo de prácticas que recogen una noción amplia de política y que dialogan con la heterogeneidad del actor estudiantil, conviven con la tensión entre lo gremial y lo político<sup>76</sup> habilitando encuentros intermitentes y esporádicos entre la diversidad del universo estudiantil, hasta que se producen episodios –en los últimos años en general de la mano de factores combustibles externos - que aglutinan y complejizan los sentidos de la participación política en la facultad.

---

<sup>76</sup> Esta tensión en torno a acciones de carácter gremial versus acciones de carácter político es histórica dentro del mundo estudiantil y se actualiza permanentemente. En líneas generales todas las agrupaciones que se consolidan como oposición reclaman a la agrupación que conduce el centro de estudiantes una primacía de lo gremial sobre lo político.

De allí que cuando pensemos en los estudiantes universitarios de la FCM y su posicionamiento ante la política universitaria en general y la política de acreditación en particular, los pensemos en la intersección de estos elementos en tensión.

## **2. Estudiantes y política de acreditación**

Del paquete de políticas diseñadas para transformar el Sistema de Educación Superior en la década del 90, la política de acreditación reúne ciertas particularidades que nos permite indagar en una esfera de la relación entre estudiantes y política universitaria, en tanto por un lado, es una política que los ha interpelado particularmente y por otro, se constituyó como uno de los ejes de continuidad de la década del 90, que se ha ido incorporando a la vida institucional en gran parte del sistema.

### ***2.1 LES, CONEAU, toma de decisiones y perfil profesional: los ejes de la disputa.***

Lxs estudiantes han sostenido una posición de oposición a la política de acreditación a lo largo del tiempo que engloba distintos niveles y dimensiones de la problemática: en primer lugar, un fuerte rechazo a la ley que le da origen como expresión de la política de los años 90. En segundo término, una deslegitimación de la CONEAU, como órgano de implementación de la política de evaluación y acreditación. En tercer lugar, un cuestionamiento al proceso de toma de decisiones que involucró la coordinación estatal (SPU, CONEAU) con los cuerpos intermedios como las Asociaciones de Decanos y el CU, en donde no tuvo lugar la participación estudiantil. Y, por último, un cuestionamiento al perfil profesional que se promovió como producto de estos ensamblajes.

Dentro de este posicionamiento estudiantil existen ciertas continuidades a lo largo del tiempo que atraviesan el amplio espectro de las fuerzas políticas estudiantiles y sus pertenencias institucionales, en tanto el reclamo más general se centra en el rechazo a la legitimidad de la LES y a toda medida que se desprende de este encuadre legal, en tanto respondería a una concepción mercantilista y neoliberal de la educación. En este punto la LES es debatida en un plano material, y sus implicancias concretas en la vida institucional de las universidades, y en un plano simbólico, en tanto encarna valores y principios representativos de la década del 90, fuertemente asociados a la privatización y a la lógica del mercado, así como a la pérdida de autonomía de las instituciones universitarias.



Esta mirada sobre la LES permanece casi inalterable a través del tiempo para el actor estudiantil – independientemente de su identidad partidaria -, mientras que entre el resto de los actores universitarios conviven posturas críticas y resistencias con adaptaciones plenas o pragmáticas (Camou, 2007).

Otro de los puntos fuertes de rechazo se concentra en la figura de la CONEAU, como órgano de implementación de la política. Lxs estudiantes dicen: “*es lo que le da vida a la LES*”, remarcando así el peso simbólico del organismo como un baluarte de las políticas de los 90, en tanto consideran que materializó una bajada de línea de los organismos internacionales como el Banco Mundial al sector universitario y una injerencia externa en las instituciones. Al mismo tiempo, focalizan en las responsabilidades del organismo en la definición e implementación de la política, en tanto articuló la definición de los criterios y estándares de la acreditación. En este sentido, en el plano de las consignas generales, no critican el rol de otros actores como los Consejos de Decanos o las propias universidades, sino que están fuertemente centrados en el rol de la CONEAU.

Por otro lado, se ha sostenido en el tiempo una fuerte crítica a la composición de los miembros de la CONEAU<sup>77</sup>, por la sobrerrepresentación de los representantes del sector privado y el sector político-partidario. Crítica que han compartido otros actores del mundo universitario y que se refleja en gran parte de los proyectos para una nueva legislación en materia de educación superior<sup>78</sup>.

Otro de los ejes que se critica a la CONEAU se encuentra vinculado a las consecuencias punitivas presentes desde el Decreto 499/95 respecto al no reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de los títulos en caso de la no acreditación de las carreras comprendidas en el Art. 43 de la LES. Si bien desde lo formal la función de la CONEAU se restringe a llevar adelante la tarea de la acreditación y realizar recomendaciones, siendo potestad del Ministerio de Educación cerrar la carrera o inhabilitar el título (Art. 76 LES y Dec. 499/95), dentro de las representaciones de los estudiantes, es la figura de la CONEAU quien condensa todas las críticas al respecto. Este es un eje central de debate entre lxs estudiantes, en tanto desde las agrupaciones estudiantiles deben hacer frente a lo que denominan el “*cuco de la inhabilitación*”. Es decir, parte de su práctica militante respecto de

---

<sup>77</sup> El Art. 47 de la LES determina que: “La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria estará integrada por doce (12) miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres (3) por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno (1) por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno (1) por la Academia Nacional de Educación, tres (3) por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación, y uno (1) por el Ministerio de Cultura y Educación”.

<sup>78</sup> Para más detalle de los proyectos para una nueva LES ver: Mancuso, M. y A. Piqué (2014) y Mancuso, M. (2013).

la política de acreditación es deconstruir en el imaginario de las mayorías un posible escenario donde los títulos no tendrían validez, a partir de considerar experiencias que han dado la espalda a este proceso sin consecuencias de este tipo. Por otro lado, cabe aclarar que en términos reales, la política ha tendido a distanciarse de esta dimensión punitiva para centrarse en el mejoramiento - como describimos en el capítulo 4 – por lo que no ha habido casos concretos de suspensión de inscriptos o inhabilitación del título.

En tercer lugar, como producto de los procesos de implementación de la política que involucran compromisos institucionales de mejora y devienen principalmente en cambios en los planes de estudios, emerge un reclamo más específico respecto de cómo éstos son determinados desde fuera de las instituciones y con una limitada participación de los estudiantes en los espacios de toma de decisiones. El estudiantado apela en este punto a la construcción histórica de un demos universitario que los involucra como actores con capacidad de opinar y decidir sobre asuntos de la vida institucional. Claramente el proceso de toma de decisiones respecto a la implementación de la política se configuró a partir del ensamblaje que articuló agenda gubernamental, especialización disciplinar y representación institucional, encarnado en las figuras de la SPU, la CONEAU, las Asociaciones de Decanos, el CU y el CIN (Araujo y Trotta, 2011), sin su participación y a partir de una construcción paralela al cogobierno.

Por último, atravesar un proceso de acreditación y la adecuación a los criterios y estándares implica para el sector estudiantil una modificación y reorientación de su formación y del perfil profesional de la carrera. Dentro de estas transformaciones, los estudiantes ven con especial preocupación el acortamiento o la eliminación de contenidos, desplazando muchas veces parte de éstos al nivel de posgrado, con carácter arancelado; prácticas profesionales en empresas que se convierten en trabajo precarizado; así como la homogeneización del curriculum, lo que es considerado como un desconocimiento de las propias particularidades regionales y un avasallamiento de una lógica mercantil sobre las necesidades de lo local.

En síntesis, lxs estudiantes cuestionan no sólo la direccionalidad de las transformaciones que implican los procesos de acreditación, sino el proceso mismo, en tanto no hay un reconocimiento de su condición de participantes plenos de la ciudadanía universitaria, y por lo tanto, su legitimidad como representantes de un claustro, ni un respeto por el cogobierno a la hora de discutir cambios en los planes de estudio y su formación profesional. De esta manera evalúan todos los cambios que emanan como producto de la implementación de la acreditación determinados externamente y contrarios al principio de autonomía universitaria, así como impugnan el desconocimiento de los órganos colegiados para la toma de decisiones.

Por el contrario, consideran que son los Consejos Directivos los espacios donde deben debatirse la orientación profesional y el perfil de las carreras, y en algunos casos como en la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA en el año 2010, promueven procesos plebiscitarios en los que puedan participar todos los integrantes de la comunidad universitaria para expedirse sobre la acreditación<sup>79</sup>.

## ***2.2 Estudiantes y Acreditación en la FCM-UNLP: viejas tensiones institucionales a la luz de la implementación de la política***

En el caso de la UNLP, el desembarco de la LES asumió un carácter altamente conflictivo que tuvo su epicentro en febrero de 1996 cuando en el marco de un fuerte operativo de seguridad y represión al actor estudiantil, se aprobó el nuevo estatuto en pos de adaptarlo a los parámetros de la LES de acuerdo a lo requerido en el Art. 79<sup>80</sup>. Este momento representó un punto de inflexión en la comunidad universitaria local en tanto el nuevo estatuto quedó teñido de un manto de ilegitimidad por variados motivos. En primera instancia, porque habilitó el tercer mandato a la presidencia de la Universidad del Ing. Luis Lima, rechazado desde un punto de vista institucional, en tanto abría la posibilidad de la perpetuación en el cargo, pero también simbólicamente, en tanto su figura representaba el fortalecimiento del menemismo en la institución. En este sentido, adecuar el estatuto representaba, para gran parte de los actores, una dimisión ante la reforma neoliberal. Al mismo tiempo, el contexto represivo que escenificó la sesión del Consejo Superior en la que se aprobó el nuevo estatuto terminó por deslegitimarlo.

Por otra parte, para las agrupaciones estudiantiles, este hecho se constituyó como una marca identitaria, que graficaría su posicionamiento de resistencia y oposición a la LES a lo largo de los años.

En el caso de la FCM, la adecuación a la LES y el proceso de implementación de la política de acreditación en particular, tuvieron consecuencias directas en la vida institucional, así como actualizaron tensiones históricas, recientes y no tan recientes, características de la institución local relativas al régimen de admisibilidad, al perfil profesional y a los espacios de toma de decisiones.

En este sentido, lxs estudiantes de las agrupaciones estudiantiles de la FCM concuerdan aún hoy en un posicionamiento crítico frente a la LES resaltando su *carácter mercantilista* y la

---

<sup>79</sup> Para consultar fuentes ver ANEXO

<sup>80</sup> El Art. 79 de la LES (Disposiciones complementarias y transitorias) establece: “Las instituciones universitarias nacionales adecuarán sus estatutos a las disposiciones de la presente ley, dentro del plazo de ciento ochenta (180) días contados a partir de la promulgación de ésta”.

*concepción de la educación como un privilegio* que detenta, pero también por introducir desde los primeros años consecuencias directas en la vida institucional. En primer lugar, el Art. 50<sup>81</sup> de la LES establece que en las universidades de mayor tamaño, el régimen de admisibilidad puede ser definido en el nivel de las facultades, lo que legitimó la política de ingreso impulsada por el grupo que conducía la facultad desde 1992 (Hoja de Roble) y que establecía un examen de ingreso eliminatorio. Como relatamos en el capítulo 2 las discusiones alrededor del ingreso han tendido a polarizar posiciones a lo largo de la historia convirtiéndose en un elemento constituyente de la institución local. De esta manera, la LES habilitó en el marco de una institución donde el grupo de poder hegemónico se posicionaba claramente frente al ingreso irrestricto, un régimen de admisibilidad restrictivo que se oponía a una de las consignas fuertemente resignificadas desde 1983, enarbolada por los estudiantes como bandera de lucha.

En segundo lugar, al definirse la carrera de medicina como de interés público (Res. MCE 238/99) y ser la primera carrera convocada a acreditar del conjunto que comprendía el artículo 43, este proceso involucró de manera particular a la facultad local, en tanto implicó una reformulación del plan de estudios vigente, con lo que la acreditación se convirtió en sinónimo de reforma curricular.

La FCM se presentó a procesos de acreditación en el año 2001, 2005 y 2010, acreditando en los tres casos *por tres años con compromisos de mejoras*.

Uno de los principales cambios propiciados en este proceso como parte de lo observado con énfasis por los pares evaluadores en el primer dictamen de 2001 (Res. 395/01) es el readecuamiento del plan de estudios y la formación práctica. Allí señalaban la heterogeneidad de las prácticas finales, las cuales no contaban con objetivos claramente definidos y se cursaban bajo dos alternativas disímiles. Esto se distanciaba de los estándares, que se proponen que dentro de la enseñanza médica se incorpore la organización de una Práctica Final Obligatoria (PFO) con una carga horaria mínima de 1600 horas.<sup>82</sup> De allí que parte de los compromisos asumidos por la institución en vistas a la acreditación siguiente fuera la modificación del plan de estudios, incorporando la PFO, con un plan de transición y sin implicar un incremento en la duración de la carrera, otro de los elementos señalados por los pares evaluadores. Durante el proceso de acreditación de 2005 se constató el cumplimiento de

---

<sup>81</sup> Ver capítulo 2.

<sup>82</sup> La PFO tiene como finalidad principal que los alumnos incorporen conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales para el ejercicio profesional de manera supervisada e intensiva en ámbitos hospitalarios y/o asistenciales – comunitarios (Res. 539/99).

un plan transicional<sup>83</sup> y la incorporación definitiva de la PFO a partir de 2009, considerando ya desde ese momento el requisito de realizarla sin adeudar materias.<sup>84</sup> Cabe destacar que otro de los ítems remarcados por los pares en sus diagnósticos y recomendaciones en las diferentes instancias de acreditación se vincula con la sobrecarga horaria en las materias de 4° y 5° años, cuyos finales se exigirán rendidos para comenzar a cursar la PFO.

Ciertos rasgos distintivos de la política de acreditación en el campo de las carreras de ciencias médicas y de la implementación en la FCM de la UNLP en particular, se reflejan en los posicionamientos de lxs estudiantes al respecto. En primer lugar las agrupaciones estudiantiles han tendido a desacreditar la posibilidad de la suspensión de la habilitación del título como consecuencia de la no acreditación.

Sin embargo, en los primeros tiempos uno de los entrevistados reconoce la dificultad para instalar la acreditación como un problema:

*“Desde la oposición, tratamos de construir toda una resistencia en torno a eso, que la verdad en torno a este punto, siendo objetivos, no hubo gran masa crítica, no se logró construir (...) se planteó esto de: si no se aprueba la acreditación el título no sirve y cualquier plan curricular es vigente para el que entre, no para el que está. Estos dos elementos en el contexto de la década del 90, con todo el gran avance de la lógica liberal, no sólo en términos de políticas públicas sino en términos, que esto todavía persiste, es lo que nos dejó los 90, en términos de las personas, con poca solidaridad, con preocuparse por su propia agenda, obviamente hacían mella, porque aquel que estaba transitando la carrera se preocupaba porque su título tuviera valor, y a su vez, si lo que se aplicaba era malo pero recién iba a repercutir en el que ingresaba, a él no le aplicaba, entonces era muy difícil generar masa crítica en ese contexto”.* (Entrevistado N°6)

Por otro lado, la Asociación de Decanos de las Facultades de Ciencias Médicas (Afacimera) como organismo intermedio central que participó en la redacción de los informes que fueron base para las resoluciones 535/99 y 1314/07, como desarrollamos en el capítulo anterior, contaba con una conformación particular en tanto reunía a universidades nacionales y universidades privadas, punto fuertemente criticado por lxs estudiantes. Todxs lxs entrevistadxs coinciden en señalar el importante componente privado y la desigual relación de fuerzas que se establecía al interior de la Asociación, donde terminaban primando los intereses de dicho sector. El siguiente fragmento representa dicha posición:

---

<sup>83</sup> El plan transicional incluía dentro de la PFO las cursadas de Medicina Interna IV, Cirugía II, Tocoginecología y Pediatría. Bajo este modelo, la PFO, constará de un 80% de actividades prácticas, se realizará en un hospital, con la rotación por los Servicios de las cuatro especialidades básicas: Clínica Médica, Cirugía, Ginecología-Obstetricia y Pediatría

<sup>84</sup> Criterio ratificado después por los estándares y los criterios de intensidad de la formación práctica revisados por la resolución 1314/07.

*“...hoy la relación de poder es distinta, pero en ese momento [fines de la década del 90] había muchísima más presencia de universidades privadas, no recuerdo ahora bien la cantidad, pero mucha más presencia de las universidades privadas y crean unas condiciones curriculares que en realidad son para, con una mirada totalmente mercantilista, o sea, carreras full time, sin franjas horarias, súper biologicistas, sin contemplar formación en términos de mirada integral del proceso de salud, toda esa cuestión” (Entrevistado N° 6)*

De allí que la implementación de la política de acreditación asumió en esta facultad un carácter particular que permitió visualizar las tensiones que desarrollaremos a continuación.

### ***2.2.1 Entre la elitización y los “bochazos”: la universidad plebeya en disputa***

Sin duda el ingreso a la FCM<sup>85</sup> asume para lxs estudiantes una impronta de “bautismo de fuego”. Todxs los entrevistados coinciden en señalar este momento como un momento bisagra en sus trayectorias. Por un lado, muchos de ellxs rindieron el examen de admisibilidad en más de una oportunidad y por otro, aprobar el examen, los colocaba en un lugar de privilegio, que la institución se encargaba de remarcar como símbolo de distinción. Como relata una entrevistada:

*“Creo que como yo un montón de estudiantes es como que tuvimos nuestro bautismo de fuego o ese baño de realidad al que uno se enfrenta en la facultad de medicina de acá de La Plata en el ingreso. Yo de hecho hice un primer intento en el 2003, me bocharon y tuve que volver a intentar al otro año. Como yo, el 75% de los chicos que nos inscribimos en esta carrera. De hecho, cuando uno ingresa a la facultad tengo muy patente el recuerdo que mi primer teórico, uno de los docentes de Hoja de Roble, que es la conducción del decanato, nos da la bienvenida diciéndonos: ‘bienvenidos a la elite’.” (Entrevistada N° 4)*

El tránsito por esta experiencia es vivido para algunos como una injusticia, que genera lazos de identificación entre lxs estudiantes y un sentimiento de compañerismo al compartir un problema en común, lo que a su vez moviliza a muchos a participar. Gran parte de los entrevistados tuvieron sus primeras incursiones en la política estudiantil de la institución a partir de esa primera experiencia del ingreso.

Para otros en cambio, el ingreso significó momentos angustiantes, en relación a la presión y al maltrato que sintieron, recordando el individualismo y competencia entre lxs compañerxs, así como la convivencia con tantos otros que representaban a la elite, a los hijos de las familias de médicos que legítimamente continuarían esa tradición y mandato familiar.

---

<sup>85</sup> El curso de ingreso ha ido variando en sus modalidades de dictado a lo largo de los años. En la actualidad, desde el año 2010, se denomina “Curso de Formación de Recursos Humanos para el estudio de las Ciencias Médicas”, tiene carácter anual y comprende el dictado de las materias: Matemática, Física, Química, Biología, Comprensión de Textos y Pensamiento Crítico, Introducción a la Historia de la Medicina, Primeros Auxilios y Normas de Bioseguridad, y Bioética. En el examen final se evalúan los contenidos de las primeras cuatro materias.

Al mismo tiempo, el ingreso los inscribe ya en la concepción hegemónica sobre la salud que atraviesa la institución que, en muchos casos, los enfrenta con las ideas que traían respecto de qué es ser un médico/a.

*“...anatomía, las materias que me daban, nada tenían que ver con lo que yo había elegido, con lo que quería, y nos trataban muy mal, las clases eran muy verticalistas, no había un ida y vuelta, siempre diciéndonos que el médico siempre tenía la razón. Entonces era como un lugar muy hostil en el que nos colocaban”* (Entrevistada N°1)

*“Y en eso nosotros discutimos que justamente ahí en el medio está metida esa mirada médico-hegemónica pero que no solo queda inserta en la sociedad como un status, sino que a su vez también a la hora de desarrollar la salud o de pensar la salud lo pone al médico casi como el único elemento que va a resolver la problemática de la salud”* (Entrevistado N°3)

Por otra parte, en el ingreso se activan muy tempranamente mecanismos de selección. En este sentido, la FCM es un *rara avis* dentro del complejo institucional de las Universidades Nacionales en tanto éstas, en su mayoría, se caracterizan por desplegar mecanismos de selección más encubiertos a lo largo de la trayectoria educativa que pueden verse expresados en las tasas de graduación o desgranamiento, en sintonía con un imaginario integracionista (Tiramonti, G. y S. Ziegler, 2008). En la FCM, se suman a este tipo de mecanismos menos explícitos, la admisibilidad en el ingreso que, de acuerdo a la mirada de los entrevistados, está fuertemente permeada por una lógica económica en tanto la probabilidad de rendir satisfactoriamente el examen está asociada a la posibilidad de realizar el curso preparatorio en determinadas instituciones privadas. En este punto, se activa una tensión característica de la historia local, entre una mirada centrada en la calidad entendida en términos de minorías y la cantidad traccionada por la demanda de apertura y democratización, que ya enfrentara los posicionamientos de los profesores en la primera gestión posterior a la normalización.

Pero lo destacable es que, aún con los matices propios de las diversas vivencias respecto al ingreso a la carrera, éste gravita como una experiencia de ruptura, como un punto marcante de sus trayectorias, como una experiencia que inaugura una forma de relacionarse con la facultad, con el saber médico y, en muchos casos, con la política universitaria, convirtiéndose en una primera instancia de politización.

Cuando sobre este escenario de tensiones, la política de acreditación aparece reforzando la posición limitacionista del ingreso - incluso desde el año 2008 en tensión manifiesta con lo establecido en el estatuto de la universidad - claramente son los estudiantes los principales actores que invalidan y se oponen a dicha posición.

En primer lugar, los estándares para la acreditación contenidos en las resoluciones de 1999 y 2007 postulan la consideración de la relación cantidad de alumnos/as y recursos disponibles, aunque la posibilidad de un sistema de admisibilidad selectivo solo es explicitada en la primera resolución<sup>86</sup>

Por otra parte, en las resoluciones de la CONEAU que otorgan la acreditación para la FCM por tres años con compromisos de mejora, en las tres oportunidades en las que ésta se presentó, destacan como un logro positivo la implementación de un sistema de admisión con examen de ingreso que disminuyó la matrícula y tuvo como correlato una mejora en la relación docente/alumno (Res. 395/2001), así como su impacto en el rendimiento de lxs alumnxs, al mismo tiempo que destacan los cambios en torno al régimen de regularidad (Res. 943/2005).

Esta última resolución del año 2005, tuvo un impacto particular ya que unos meses antes se había presentado un conflicto que involucraba a las autoridades de la facultad, a lxs estudiantes y al Consejo Superior, en tanto este último, a propuesta de un consejero estudiantil de la mayoría de la FCM, había aprobado una ordenanza para que el examen del curso de admisibilidad no sea eliminatorio. Como consecuencia de esta medida amparados en el artículo 76 del Estatuto de la UNLP<sup>87</sup> y el artículo 50 de la LES, la FCM recurrió a la justicia, quien falló a su favor, por lo que la ordenanza del CS quedó sin efecto. De allí que la resolución de la CONEAU unos meses después, fortalezca la posición de Hoja de Roble (HdR) otorgándole legitimidad ante una comunidad universitaria contraria a sus posiciones. No era la primera vez, sin embargo, que la CONEAU oficiaba legitimando por afuera la modalidad de ingreso en la facultad. Ya durante el primer proceso de acreditación, en declaraciones a la prensa opinaban: *"El ingreso irrestricto es incompatible con el cumplimiento de los estándares"* (Diario El Día 29/11/2001)<sup>88</sup>

Se observa entonces cómo sobre un escenario de disputas propias de la institución local en torno al tipo de ingreso, la acreditación viene a legitimar el posicionamiento de uno de los actores en pugna, el que precisamente se encuentra en la vereda de enfrente al estudiantado.

---

<sup>86</sup> En el ítem sobre Admisión la Resolución establece que: "Las autoridades pertinentes deben desarrollar criterios y procedimientos para la admisión de estudiantes y en los casos en los que los estatutos lo prevean deberían desarrollar sistemas de selección de estudiantes. Los interesados deberán ser informados fehacientemente de los requisitos y desarrollos del proceso de admisión" (Res. MCE 539/99).

<sup>87</sup> El artículo 76 del Estatuto establece las funciones de los CD y en su inciso 19 determina específicamente como una de las funciones la de fijar las condiciones de admisibilidad y de promoción de alumnos.

<sup>88</sup> <http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20011129/laciudad6.asp>



### ***2.2.2 De cara al mercado o al servicio del pueblo: disputas en torno al perfil profesional***

Una de las tensiones que se manifiestan con mayor intensidad a partir de la implementación de la política de acreditación es la reforma del plan de estudios y la definición del perfil profesional. El plan de estudios es el eje vertebrador sobre el que se estructuran los criterios y estándares de la acreditación en tanto éstos definen los contenidos básicos, la carga horaria mínima, la intensidad de la formación práctica, así como aspectos programáticos de la formación.

Luego de la visita de los pares evaluadores en el año 2001 y el dictamen no favorable a la acreditación por seis años, y una vez hechas las recomendaciones y presentados los planes de mejoras, la CONEAU resuelve acreditar a la carrera de medicina de la UNLP por tres años (Res. 395/01). Parte de los requerimientos que se irían a constatar en el año 2005 con el nuevo proceso de acreditación, fue la elaboración de un modelo curricular que dé cumplimiento a la carga horaria práctica y a la Práctica Final Obligatoria (PFO) según los estándares definidos en la Res. MCyE 535/99 (Res. 395/01). De allí que el plan de estudios que se implementa en el año 2004, tenga su origen en estos requerimientos para la acreditación y contemple las observaciones hechas por los pares evaluadores. En este sentido, el “plan nuevo”, como se lo denomina en la jerga local, asume una nueva organización, incorpora mayor cantidad de materias obligatorias y optativas, incrementa la carga horaria de la carrera, al mismo tiempo que reduce en un año el tiempo de cursada, estableciendo el último año (6to) para la realización de la PFO<sup>89</sup>.

Desde el punto de vista de los estudiantes, el plan “nuevo” expresa una concepción de la medicina fuertemente fragmentaria y dissociada de la realidad sanitaria local. Una de las críticas que se reitera es el recorte de contenidos y el acortamiento de materias que desde su punto de vista son centrales, como es el caso de infectología, que en el plan anterior revestían el carácter de anual y a partir del 2004 pasaron a ser bimestrales o cuatrimestrales. Como podemos apreciar en los relatos de algunas entrevistadas:

*“...ese perfil de profesional tiene que ir abordado a un profesional acrítico, desinteresado, a un profesional que no mire con integridad sino que mire fragmentadamente” (Entrevistada N° 1)*

---

<sup>89</sup> El Plan de estudios de 1992 comprendía 4956 horas o 3928 horas, dependiendo se optara por la realización de prácticas en dos modalidades: Residencias Estudiantiles de Pregrado (REP) o Practicantado Ambulatorio Obligatorio (PAO) respectivamente. Considerando que la carga horaria mínima sugerida por la Res. 539/99 es de 5500 horas, el nuevo plan de estudios fue elaborado teniendo en cuenta estos requerimientos, por lo que su carga horaria quedaría determinada en 5670 horas.

*“...nos han recortado materias que justamente son claves para lo que necesita un médico hoy como es infectología, todas las infectocontagiosas son enfermedades de la pobreza, en este país está lleno, vemos tuberculosis como en la era previa a la penicilina en los hospitales, y nos llevan una materia que era anual a bimestral. Ese tipo de cosas el estudiante de ciencias médicas las siente, identifica rápidamente que eso es un error y que es una necesidad pasar a pelear, a enfrentar eso”* (Entrevistada N° 4)

Por otro lado, todos los entrevistados identifican al grupo hegemónico de la facultad, impulsor de estas transformaciones, como defensores de un perfil profesional vinculado al mercado y a una lógica de la hiperspecialización. Aquí estarían contraponiendo sus posiciones respecto a entender la salud como un derecho frente a estas otras concepciones más ligadas a pensar la salud como una mercancía y una búsqueda de la excelencia a partir de la elitización y privatización de la educación:

*“Que fundamentalmente tiene que ver [la FCM que quieren construir] con una mirada mucho más integral, no tan biologicista como la que tenemos ahora y con la necesidad de construir un profesional que esté más consustanciado con lo que sucede en el territorio. O sea, hoy la FCM produce profesionales para el sector privado, hiper especialistas...”* (Entrevistado N° 6)

*“...no es real que nuestro plan de estudios tenga que ser éste, es muy lógico y es muy evidente que está orientado hacia un tipo de profesional y hacia un tipo de estudiante, que es un estudiante de clase alta, hijo de médicos, un estudiante que quiere ser cirujano o quiere ser patólogo, algo super específico, que no está mal que haya, pero los que más tendríamos que haber, tendríamos que ser los que miramos con globalidad, que queremos la prevención y la promoción de la salud”* (Entrevistada N° 1)

En este sentido, las agrupaciones tienden a coincidir en señalar en la necesidad de desarraigar esta concepción de la medicina fuertemente anclada en el MMH e incorporar una mirada que considere los determinantes sociales de la salud:

*“...creo que hay un consenso bastante generalizado o por lo menos de los que militamos en distintas fuerzas, de lo que hablaba ramón carrillo en su momento que son los determinantes sociales de la salud (...). La mirada médico hegemónica, en eso creo que todavía no hemos avanzado y creo que ese cambio profundo es cultural, que eso va a llevar generaciones, y nosotros, creo que la expectativa de todo militante es poner un granito de arena para que eso vaya avanzando, (...) yo creo que ese empezar a entender la salud más como una cuestión más social y menos biológica”* (Entrevistada N° 3)

Por otra parte, varios critican también la concepción de la relación teoría-práctica que encierra el plan de estudios, en tanto en lo concreto, el acercamiento a la práctica queda reservada para el año final con la PFO, la cual por un lado, está fuertemente orientada a la atención de la enfermedad y por otro, es considerada como parte de un régimen de precarización laboral, porque implica un trabajo no rentado.

Se observa entonces cómo la reforma del plan de estudios que sobrevino al primer proceso de acreditación, imprimió una asimilación de la acreditación con la reforma curricular que, - desde el punto de vista de los estudiantes - vino a fortalecer la perspectiva biomédica en detrimento de la social.

De esta manera los estudiantes sostuvieron - y sostienen - un posicionamiento crítico sobre el plan de estudios vigente y por elevación sobre el proceso de toma de decisiones mediante el cual se establecieron los criterios y estándares de la acreditación.

### ***2.2.3 Entre la clausura y las tablas<sup>90</sup>: vaivenes de los órganos colegiados en la toma de decisiones***

En tanto la implementación de la política de acreditación implica cambios en el plan de estudios, los órganos colegiados a nivel de la facultad, es decir, los Consejos Directivos, se convierten en escenarios centrales donde se tramita la política. De acuerdo al Estatuto de la UNLP es en este espacio cogobernado de toma de decisiones que deben discutirse y proyectarse los planes de estudio y sus modificaciones<sup>91</sup>.

Sin embargo, en un marco general de tendencias más globales de las instituciones de educación superior respecto a cambios en el gobierno interno de las instituciones orientados a un fortalecimiento de los directivos y el establecimiento de nuevas relaciones con los órganos colegiados (Atairo, 2014), promovidos en este caso a su vez por las disposiciones de la LES (Art. 52 y 53); en la FCM se conjuga una particular relación de fuerzas al interior del CD que ha tendido a dejar al claustro estudiantil aislado en sus posicionamientos.

En algunas oportunidades y en sintonía con un repertorio de la protesta estudiantil que tuvo su epicentro en el año 2006 en la UBA pero que se expresó también en la UNLP al año siguiente, las agrupaciones de la FCM optaron por boicotear las sesiones del Consejo Directivo, principalmente en el momento de elegir autoridades y a través del ausentismo, es decir, no presentarse a la sesión impidiendo que ésta pudiera funcionar. En este punto los sucesos de elección del decano en el año 2007 se inscribirían en una demanda de mayor democratización de los espacios colegiados de gobierno y de reforma del estatuto que atravesaría la conflictiva elección de Rector de la UNLP unas semanas después.

Así como se dio en otras universidades del país a lo largo de los años 2006-2007, varios conflictos se suscitaron en la UNLP en torno al modelo de toma de decisiones, en un proceso

---

<sup>90</sup> En alusión al modo de introducir temas que no figuran en el orden del día en la agenda de los órganos de toma de decisión como el CS o el CD (*sobre tablas*) modo particularmente utilizado por el claustro estudiantil.

<sup>91</sup> Esta prerrogativa del CD está presente en el Estatuto de 1996 (Funciones del Consejo Académico: Art. 76, inc. 4) y en el Estatuto vigente desde 2008 (Art. 80, inc. 4).

que se caracterizó por detonarse ante la elección de autoridades y virar hacia la impugnación del sistema de representación estamental, pasando de un conflicto local a un cuestionamiento general del sistema de gobierno universitario, que se expresaba a partir de bloqueos o tomas de los edificios que impedían la sesión de los consejos o asambleas (Liaudat y otros, 2012). En este punto, primaron tácticas disruptivas en tanto medidas de acción directa como las tomas o los bloqueos estaban orientadas a no permitir el funcionamiento de los órganos colegiados y dar curso institucional a la resolución del conflicto<sup>92</sup>. En este punto, la LES comienza a ser también cuestionada por la configuración del gobierno que legitima, considerada como antidemocrática por lxs estudiantes en tanto los profesores detentan la mayoría de la representación.

En el caso de la política de acreditación y sus derivaciones como los cambios en el plan de estudio, lxs estudiantes por el contrario, reclaman una mayor participación en el órgano colegiado. De allí sus reiteradas demandas por un funcionamiento más asiduo del Consejo Directivo, por ser convocadxs al trabajo en comisiones y por participar en los espacios de toma de decisiones, evidenciando una combinación de tácticas disruptivas con tácticas institucionales dentro de su repertorio de acción:

*“El principal problema que tiene hoy la FCM es su forma de aplicación de las medidas, que en realidad no es el problema que tiene ahora es el que tuvo siempre, o sea, ellos nunca hacen partícipe a la comunidad para discutir las problemáticas (...). Desde el punto de vista político siguen pensando en estructuras más pequeñas para resolver la discusión de temas. De hecho, la realidad política de la facultad y la mayoría en el CD les permite aprobar de manera vertical cosas sin consultarlas con nadie” (Entrevistado N°6)*

Ante este escenario lxs estudiantes tendieron en los últimos años a desarrollar por un lado, estrategias que ubican al rectorado como mediador de los conflictos de modo de presionar “por arriba” el funcionamiento del CD y la resolución de los mismos.

---

<sup>92</sup> En el Estatuto de 1996 se establecía que para la elección del decano de cada Facultad: “El Decano de cada Facultad, será elegido por los Consejeros Académicos. Transcurrida una hora a contar de la fijada para la elección, se incorporarán los respectivos suplentes de cada estado –según corresponda a cada lista- para completar el número total de miembros, sin el cual no podrá funcionar el órgano elector” (Art. 99). A partir de estas disposiciones era necesaria la presencia de todos los claustros en la elección, de allí la fuerza de las medidas estudiantiles al no presentarse a las sesiones. Mientras que en el Estatuto de 2008 se incorporan ciertas cláusulas que habilitan la elección aún cuando no se cuente con la presencia de alguno de los claustros: “En caso de no lograr la presencia de la totalidad de los miembros del cuerpo se realizará un cuarto intermedio por cuarenta y ocho (48) horas, luego del cual el Consejo Directivo sesionará válidamente con la mayoría simple, siempre que se encuentren representados todos los estamentos que componen el Consejo Directivo. En caso de no lograr la representación mencionada se realizará un cuarto intermedio por cuarenta y ocho (48) horas, luego del cual el Consejo Directivo sesionará válidamente con la mayoría simple de sus miembros” (Art. 102).

*“...con el rectorado siempre ha habido vínculo porque siempre lo intercalamos como mediador de los conflictos porque ante la falta de diálogo absoluto con las autoridades.” (Entrevistada N°1)*

Y, por otro, participar de la construcción de un entramado de actores que disputaran en el plano electoral la hegemonía de Hoja de Roble en los otros claustros.

Así, luego de más de una década de conflictos en torno a la acreditación que fueron explotando periódicamente, varios entrevistados destacan que en los últimos años se han ido generando alternativas tanto en el claustro de graduadxs como en el de profesorxs, aunque aún sin expresión directa en la composición del CD. Ello evidencia por un lado, ciertas alianzas entre distintos actores políticos que priorizan la disputa con Hoja de Roble antes que las diferencias entre sí, y por otro, la revalorización de los espacios institucionales en la construcción de la política desde un punto de vista de lo local. Considerando que varios de lxs candidatos y las fuerzas políticas que fueron construyendo estas alianzas tienen vinculación con el actor estudiantil, ya sea por pertenecer a una misma fuerza política o por haber sido militantes de las agrupaciones estudiantiles, queda claro que se valoriza una estrategia de construcción interclaustros que garantice la injerencia en espacios de toma de decisión institucional.

*“...que haya un colectivo de graduados y docentes que se anime y que sirva para unificar voces, porque por ahí tenemos...hay matices pero bueno, contra hoja de roble hay que unificar. Como te decía, genera eso, ante el espanto, te movilizás y te unís y siempre los estudiantes muy muy activos” (Entrevistada N° 5)*

*“sobretudo yo creo que desde los lugares donde se tiene injerencia también se cambian las cosas y los lugares como el CD es fundamental (...) esas construcciones interclaustros podrían cambiar las cosas” (Entrevistado N° 3)*

Entonces observamos cómo a lo largo de los años lxs estudiantes han tendido a combinar tácticas más y menos disruptivas que conjugan acciones directas como las tomas de la institución o boicot a los órganos de gobierno, con otras medidas más institucionales tendientes a posicionar al CD como espacio de negociación y de resolución de los conflictos. En el caso concreto de la reforma del plan de estudios y las condiciones de regularidad y admisibilidad impulsadas por la acreditación, los conflictos tendieron a expresarse por fuera de este espacio y por fuera de la institución.

Por último, si bien todxs lxs entrevistados reconocen miradas similares entre las distintas agrupaciones sobre la LES, la CONEAU, la política de acreditación y en particular sobre HdR, sobre este posicionamiento público más homogéneo y lineal, es posible identificar matices. Varixs entrevistadxs reconocieron que bajo la LES hubo otras modalidades de

implementación de las reformas de planes de estudio no necesariamente tan restrictivas como en La Plata, donde hay algo propio que incluso trasciende a la CONEAU, en tanto identifican a la corporación médica como la que tensiona desde un espacio como Afacimera un modelo de enseñanza en función de un perfil profesional fuertemente volcado al mercado. Entonces coinciden en señalar que la acreditación habilitó al grupo hegemónico de la facultad a profundizar un modelo previamente elitista y orientado al mercado, legitimando su posición. De allí que la lógica de construcción de la política estudiantil tienda en esta facultad a subsumir todos los conflictos a un conflicto de primer orden con este grupo en el plano institucional.

### **3. El conflicto por la PFO: fotografía de una instancia de politización**

Hacia mediados del año 2010 surge en la FCM un conflicto que condensará varios de los elementos característicos y las marcas de origen del régimen local de implementación que venimos desarrollando hasta ahora y que expresará un proceso de redefinición de la política en el contexto de implementación. Es así que dicho conflicto institucional operó como un *nudo*<sup>93</sup> en tanto se reorganizaron ciertas condiciones del régimen de implementación en el nivel local.

Ante el informe de la CONEAU de principios de año como resultado de la visita de los pares evaluadores del año anterior, la Facultad de Ciencias Médicas respondió con un plan de mejoras de acuerdo con los requerimientos efectuados. Dentro de éstos había un punto central que se orientaba a culminar la organización del módulo de la Práctica Final Obligatoria, pendiente de evaluaciones anteriores. Es así que en junio se estableció mediante una resolución *ad-referéndum* del decano que los alumnos que ingresaran a la PFO a partir de 2012 –alumnos que cursaban 4° año o inferiores– deberían hacerlo sin adeudar ningún examen final (Res 561/10)<sup>94</sup>.

Lxs estudiantes vieron la medida como un “atropello al plan de estudios” en tanto ésta se había decidido de manera intempestiva, por fuera del órgano colegiado para la toma de

---

<sup>93</sup> Nos basamos en Chiara y otras (2007) que recuperan la noción de *nudo* de Oszlak y O'Donnell (1976) para pensar cómo las crisis operan como “nudos” en los cuales se organizan nuevas condiciones de régimen de implementación en el nivel local.

<sup>94</sup> La resolución 561/10 establece que los/as alumnos/as que ingresen a la Práctica Final Obligatoria (PFO) durante el ciclo lectivo 2011 -los que cursaban el 5° año de la carrera- podrán hacerlo adeudando los exámenes finales de las 5 asignaturas que la integran (Medicina Interna II, Cirugía II, Pediatría, Ginecología y Obstetricia); mientras que quienes ingresaran a la PFO a partir de 2012 -alumnos que cursaban 4° año o inferiores- deberán hacerlo sin adeudar ningún examen final (Res 561/10).

decisiones e implicaba un carácter retroactivo. Ante esto, el centro de estudiantes convocó a una asamblea y a partir de allí decidieron tomar la facultad como medida de reclamo.

La “toma del edificio” duró diecisiete días y adquirió rápidamente un carácter masivo, llegando a reunir asambleas de más de mil estudiantes<sup>95</sup> que aportaron un especial dinamismo a la medida. En la asamblea se dirimieron los pasos a seguir, convirtiéndose en un espacio de confluencia entre las agrupaciones estudiantiles y el resto de los estudiantes, tanto de los independientes (con una activa participación pero sin pertenecer a una instancia orgánica colectiva) y muchos que se acercaban por primera vez. Este punto resultó entonces un ámbito de convergencia entre aquellxs estudiantes con un alto grado de participación en la política institucional con aquellxs que no.

Hacia adentro de la toma se organizaron comisiones de trabajo, talleres, clases públicas, que “le daban vida” y significado al estar ocupando la facultad. Hacia afuera, masivas movilizaciones que buscaban dar visibilidad al conflicto entre la sociedad platense pero especialmente al interior de la comunidad universitaria local y sus autoridades. Progresivamente, hacia el espacio de la toma se vehiculizaron solidaridades y apoyos desde el campo universitario, principalmente organizaciones y federaciones estudiantiles, pero también de otros actores del campo de la salud. El reclamo adquirió visibilidad pública a través de su difusión en los medios y de actividades organizadas para sensibilizar a la comunidad en torno a la legitimidad del mismo.

La demanda específica rondaba en torno al plan de estudios y los obstáculos que se les presentaban a los estudiantes para acceder al título profesional. Lxs estudiantes solicitaron la derogación de la resolución que les implicaba tener todos los finales de 4° y 5° años rendidos al momento de comenzar a cursar la PFO y, en una carta a la comunidad realizada en el segundo día de la toma, explicaban que la abultada carga horaria de esos años dificultaba tener los finales al día y que, centralmente, cualquier reforma del plan de estudios no podía comprometer a los estudiantes que cursaban bajo el sistema de correlatividades anterior.

Esta demanda puntual se articuló con un rechazo a las políticas implementadas como parte de la reforma universitaria de la década del 90. De allí, el fuerte posicionamiento en contra de la LES y la CONEAU, en un movimiento que tendió a amplificar el reclamo al pasar de una resistencia a los efectos concretos de la implementación de la política de acreditación al interior de la facultad, a un cuestionamiento de los sentidos de la política en general. En este

---

<sup>95</sup> Según las estadísticas de la UNLP, para el año 2010 la Facultad de Ciencias Médicas registra 4888 alumnxs.

punto se destaca un pasaje de un cuestionamiento en el plano de las políticas al plano de la política.

Como lo relatan algunxs entrevistadxs:

*“Fue durante la toma..yo de hecho durante la toma aprendí todo, porque se hacían cursos de la LES, yo no sabía que existía una LES, tenía mucha ignorancia, y eso que era una chica que tenía militancia previa, que me interesaba por estas cuestiones, que atendía cuando mis compañeros pasaban por el curso, los del centro, no era despolitizada o desinteresada y no tenía ningún tipo de información al respecto, no sabía ni que era la CONEAU ni nada. Y ahí durante la toma hubo muchos talleres, de plan de estudios, talleres de LES, de lo que significaba la CONEAU, de lo que significaba la AFACIMERA, nos enteramos de muchísimas cosas, en ese momento que para mí era una catarata de información y que después a lo largo de los años lo fui procesando y ordenando un poco”* (Entrevistada N° 1)

*“...ahí [por la toma] empecé a ver esto de la CONEAU, qué era, ahí me empieza a hacer todo un poco de ruido, la LES, a mí me empieza a interpelar un poco todo ahí, no antes...”* (Entrevistado N°3)

En las acciones públicas, subyacía el interés de lxs estudiantes por alejarse de la figura de jóvenes que “no quieren estudiar” y que no aceptan cambios en los planes de estudios ni discuten nuevas exigencias de evaluación, mientras buscaban posicionarse desde el lugar de una preocupación por el perfil del profesional que la universidad –con recursos públicos– estaba formando. Aquí observamos cómo se van construyendo diferentes sentidos de la idea de politización. Si, por un lado, estaba presente la dicotomía apáticos versus politizados en tanto radicalizados y violentos, lxs estudiantes abonaban a una idea de politización en tanto comprometidos, en este caso, con la salud y la educación pública, complejizando aún más la multiplicidad de sentidos que se presentan en una acción.

En otra carta a la comunidad en los primeros días de la toma y de la mano de una *Convocatoria Multisectorial en Defensa de la Salud y la Educación Pública* expresan:

*“Somos estudiantes autoconvocados de la Facultad de Cs Médicas, que hoy nos vemos obligados a tomar la institución debido al oído sordo de las autoridades y a un nuevo atropello en nuestro ya deficiente plan de estudios (...) No renegamos de cursar ni de rendir, solo estamos pidiendo racionalidad de criterios y cursadas con el contenido y tiempo de prácticas adecuados. Esta resolución implica una reforma a nuestro plan de estudios, lo que nos conduciría a estar en nuestras casas preparándonos para rendir y alejándonos de las salitas y hospitales, transformándonos en ‘médicos de libro’. No buscamos el facilismo sino una mejor y adecuada formación.”* (Pág. web asamblea 8 de junio)

Días más tarde reafirmaban:

*“Nosotros no renegamos de rendir ni de cursar, pedimos racionalidad de criterios: cursadas con contenido y duración adecuada, más prácticas y un plan de estudios acorde a la realidad de*



*nuestro país. El plan de estudios que rige hoy nos ha perjudicado con un recorte de contenido de materias básicas como infectología, pediatría, etc. En consecuencia tenemos la necesidad de realizar posgrados arancelados para obtener una adecuada formación. (...) Estamos hablando de educación privada en el ámbito de la universidad pública.” (Pág. web asamblea16 de junio)*

Y así como en la dinámica del conflicto se van amplificando y complejizando los motivos del reclamo, también las argumentaciones. De allí que cobre cada vez más fuerza la discusión sobre el perfil profesional y la inscripción del conflicto puntual por la PFO en un marco más general de la situación sanitaria del país.

Así reza un volante elaborado desde la Asamblea de estudiantes que motorizaba la toma:

*“Mientras demoran su atención, deterioran nuestra formación, defendamos la salud pública”*

Por otro lado, en las medidas públicas (movilizaciones, distribución de volantes, jornadas públicas de salud) apelaban a la dimensión simbólica de las representaciones sociales sobre los profesionales de la salud, utilizando guardapolvos blancos por sobre identificaciones políticas-partidarias o de las agrupaciones estudiantiles.

Analizando las actas de la toma se observan inicialmente elementos de rechazo y resistencia a que las agrupaciones estudiantiles lideren el conflicto y lo capitalicen políticamente, así como a inscribir este conflicto puntual en vinculación con las problemáticas de otros estudiantes o sectores; lo que aportaría un marco más amplio e intersectorial a la dinámica de la protesta.

En este sentido conviven en las asambleas resoluciones del tipo:

*“Declarar la medida apartidaria, solicitando a las agrupaciones que no concurran con elementos distintivos” (Pág. web asamblea 2/6) con: “Realizar una marcha multisectorial (...) [con una] bandera con la siguiente frase: Junto a Ciencias Médicas, por la Educación y la Salud Pública” (Pág. web asamblea 7/6)*

De acuerdo a los documentos revisados y las entrevistas realizadas, los primeros días, la toma convivió con esta tensión entre los posicionamientos de las agrupaciones estudiantiles, lxs estudiantes independientes y el resto de lxs participantes, por las características de las medidas a tomar. Se discutía desde la modalidad que asumirían las movilizaciones (por la vereda, por la calle, qué recorrido, qué banderas, etc.) hasta la vinculación con otros estudiantes y sectores. Una anécdota que varias entrevistadas relatan como representativa del tipo de discusiones que se daban en la asamblea en los primeros momentos es cuando al pedir la palabra el presidente del Centro de Estudiantes de la Facultad de Bellas Artes que estaba

participando con la intención de expresar su solidaridad con la toma, una estudiante de la facultad expresó:

*“Qué tiene que ver mi estetoscopio con el pincel de bellas artes”*

En este punto, la masividad lograda en las asambleas y la toma tenía un costo para las agrupaciones estudiantiles, en tanto tendían a borrarse las identidades político-partidarias, elemento que entra en la negociación con el conjunto estudiantil.

Estas tensiones darían paso a una gradual politización de las discusiones en un proceso que implicó una masificación rápida de la protesta primero y un proceso de politización más paulatino en el devenir mismo de las acciones después, donde la toma adquirió un lugar central como escenario de encuentro entre lxs estudiantes:

*“...participó gente de 2do año, y compañeros míos que no militaban participaron igual, se dio una discusión muy importante en torno a la salud y la educación pública (...) y eso fue un antes y un después para muchos estudiantes que por ahí ese año estaban en 1ero o en 2do y participaron de ese proceso de toma que duró 17 días, aparte hubo dos marchas multisectoriales, cerca de 5000 personas, muy grande”* (Entrevistada N° 2)

*“...cuando empecé tercer año tenía definido que quería militar pero no había muchas ofertas en la facultad y durante la toma del 2010, ahí un poco participé muy activamente de esa toma como independiente y ahí conocí las opciones políticas que había en la facultad y ya me había enterado, así que posterior a la toma empecé a participar”* (Entrevistada N° 1)

Esta ampliación de la participación estudiantil y su gradual politización que involucró a lxs estudiantes universitarios de la FCM en su heterogeneidad, requirió de una delicada construcción de coaliciones “por abajo” entre las propias agrupaciones así como con el resto de los estudiantes que, mientras se sostuvo en una toma altamente masiva y poco a poco politizada, permitió ampliar el margen de autonomía del actor estudiantil en su disputa con las autoridades.

Mientras tanto, se fortaleció la polarización de los posicionamientos entre lxs estudiantes y las autoridades de la facultad y, sin poder tramitar el conflicto al interior de la unidad académica, ambos actores recurrieron al Rectorado y al CS como instancia superior del gobierno de la universidad. De esta manera, al incorporar a las autoridades de la universidad a la negociación, se tendieron a construir coaliciones “por arriba” que expresarán los juegos

de poder entre los distintos actores, configurando un escenario de restricciones y oportunidades tanto para lxs estudiantes como para HdR<sup>96</sup>

El Consejo Superior, en su rol de mediador entre las partes, ratificó al Consejo Directivo como el espacio de discusión y postuló el cogobierno como el principio vector que debía regir en las discusiones sobre los cambios institucionales y académicos, al mismo tiempo que solicitó a lxs estudiantes levantar la toma. Además intervino ante el Ministerio de Educación y la CONEAU para garantizar la flexibilización de los plazos en la implementación de la medida, pero al no asumir un posicionamiento claro entre los actores, devolvió el conflicto hacia la unidad académica, lo que tensionó aún más la polarización de posiciones, al mismo tiempo que emergían disidencias dentro del actor estudiantil.

Cuando ya habían pasado más de quince días de duración de la toma, las diferentes posiciones respecto a cómo continuar la dirección del conflicto emergieron, virando hacia una tensión entre los que estaban a favor de levantar la medida, punto de vista sostenido por la agrupación que conducía el centro de estudiantes, y aquellxs que estaban a favor de sostener y extender el conflicto, posición apoyada por el resto de las agrupaciones y sectores independientes. Finalmente primó la primera posición y, luego de 17 días, la toma se levantó. Así lo recuerdan lxs protagonistas de las discusiones:

*“Donde se divide nosotros lo que entendemos es que efectivamente...la medida que tomen los estudiantes tiene que servir para avanzar, para que el estudiante vaya a la facultad, se unifique, tenga ganas de organizarse. Pero esto es una medida que impide a los estudiantes, repele, y por el contrario, va vaciando, bueno ha caducado el momento de esa medida. Por lo menos así lo leímos nosotros. En ese momento no hubo agrupación que coincidiera con nosotros. El resto, todas, todas, todas las agrupaciones decían que había que seguir tomando. (...) Si las tomas no están llenas de estudiantes, con iniciativa, hubo un momento que la toma estaba buenísima: (...) ayudantes alumnos de distintas materias dábamos los TP en el Buffet de la facultad y venían bocha de chicos. Bueno eso sí que es una toma que tiene vida, que hay estudiantes, y de eso te ibas al taller de LES y CONEAU, y el taller de reforma del plan, para que discutamos. Entonces fuiste por una clase de farmacología y te quedaste a discutir política...” (Entrevistada N°4)*

*“Después de ese conflicto, todos los estudiantes hicimos el balance de que no se trabajó bien en ese conflicto, de que nos rendimos antes de tiempo...” (Entrevistada N° 1)*

---

<sup>96</sup> En este momento aparece ya un elemento que años más tarde será central en la disputa: el asesoramiento legal que respalda los argumentos que presentan los estudiantes, incorporando a la discusión temas como la ilegalidad de la aplicación con retroactividad de una medida; el encuadre de la 561 como una modificación al plan de estudios, que según el estatuto debe entonces pasar indefectiblemente por el Consejo Directivo y el Consejo Superior; la autonomía de las instituciones universitarias en la implementación de los procesos de acreditación, etc. A raíz de la judicialización del conflicto, en la actualidad los/as estudiantes de medicina optan por presentar recursos de amparo que, de resultar favorables, los habilitan a cursar la PFO sin haber rendido todos los finales.

Por último, a fin del mismo año, la CONEAU resolvió acreditar la carrera por un período de tres años considerando los compromisos específicos asumidos por parte de la institución a partir de los planes de mejora presentados y especificando las recomendaciones establecidas por los pares evaluadores (Res. 897/10).

Dentro del diagnóstico elevado por los pares evaluadores y sus recomendaciones, nos interesa especialmente destacar dos cuestiones. En primer lugar, la persistencia de ciertas falencias en el plan de estudios que coinciden con el posicionamiento de los estudiantes respecto a la superposición de contenidos y sobrecarga horaria entre 4to y 5to año, ítem ya observado en instancias previas de acreditación, por lo que uno de los requerimientos se orienta en el sentido de superar estas deficiencias en pos de mejorar las condiciones en que los estudiantes deben cumplimentar sus actividades teórico-prácticas (Res. 897/10).

Por otro lado, dentro de los compromisos asumidos ante el diagnóstico recurrente de falta de homogeneidad y el hecho que lxs estudiantes puedan iniciar su PFO sin tener aprobadas las asignaturas básicas-clínicas, la Facultad se comprometió a “asegurar que los alumnos que ingresen a la PFO a partir del ciclo lectivo 2013 no adeuden ninguna asignatura de la carrera y que los alumnos que la inicien en el ciclo lectivo 2012 adeuden solamente exámenes finales de las asignaturas Medicina Interna II, Cirugía II, Pediatría, Ginecología y Obstetricia” (Art. 2.2). Garantía de ello es la resolución 602/10, elaborada en reemplazo de la 561/10, que dilataría el conflicto unos años más.

En este sentido, varios estudiantes destacan que luego de la dilución del conflicto a raíz del levantamiento de la toma y la resolución 602/10, vivida como una derrota parcial, sobrevino un período en que “*no se quería hablar de política en la facultad*”. Esta sensación es relatada por varias entrevistadas:

*“Varios, porque fuimos varios los que nos sumamos posterior a eso pero muchos otros, que ya eran más viejos quizás en la facu o que habían tenido alguna experiencia militante previa se desilusionaron mucho con ese conflicto, eso también recuerdo, que posterior a eso mi facultad no quería hablar de política, no quería más...”* (Entrevistada N° 1)

*“Fue un momento de mucha movilización, asambleas de 400 personas, de mucha legitimidad, pero bueno, obviamente que nos quedamos con una sensación amarga porque aún así no fue suficiente. Termina pasando en medicina que la exigencia, o sea la exigencia de las cursadas hace que la gente termine necesitando volver a estudiar, volver a sus casas, no pudimos generar una instancia de toma como la del COMAHUE que fue de tres meses, que logró bajarse de la acreditación.”* (Entrevistada N° 5)

De los testimonios recogidos sobre el balance de estos sucesos y cómo se dirimió el conflicto desde la mirada del actor estudiantil, se destaca por un lado una vivencia que ubica a la toma

como un parteaguas en la experiencia de muchxs estudiantes en lo individual pero que también dejó sus huellas al colectivo estudiantil. La toma como medida de lucha tiene su propio derrotero dentro del campo político estudiantil desde 1918 en adelante y, más cercanamente, nos retrotrae a la década del 90 y los conflictos por la LES; a los primeros años del 2000 y los conflictos por el ingreso en la misma FCM; al 2004 y la toma de la Universidad de Comahue como resistencia a la implementación de la política de acreditación. Sin embargo, para gran parte de esta nueva generación de estudiantes que se sumaron en el 2010, ésta fue su primera experiencia. La participación en la toma entonces fue para muchxs uno de sus primeros acercamientos a la problemática de la LES y la acreditación; para otrxs, sus primeras experiencias de participación estudiantil; para otrxs, un momento de discusión y cuestionamiento al perfil profesional hegemónico en la institución; para otrxs, un momento que definió su posterior participación en instancias colectivas más orgánicas. Al mismo tiempo, hacia el interior de la militancia estudiantil se convirtió en un desafío para la articulación por arriba, por abajo, y horizontalmente, así como implicó una discusión profunda respecto a las metodologías de lucha.

En este sentido, en el caso de la FCM, el proceso de implementación de la política de acreditación asumió ribetes particularmente conflictivos expresando elocuentemente el carácter interactivo y negociado del proceso de implementación de una política universitaria y las tensiones que sufre desde la base del sistema.

En palabras de dos entrevistadas:

*“...con la lucha nosotros hemos ido despejando, no convenciendo a ellos, a los otros actores políticos, pero sí condicionando con la lucha que se posicionen de distinta manera (...) Por eso también entramos en una discusión con nuestros compañeros de hasta donde nosotros condicionamos o no esas políticas que parecen tan firmes y tan arregladas para que las cosas sean de una manera que es real, pero que bueno, las herramientas que tenemos los estudiantes, la única que tenemos es la lucha para hacer que esa relaciones y esas contradicciones incluso entre los distintos sectores se expresen a favor nuestro” (Entrevistada N°2)*

*“...la organización en facultades como la nuestra, la organización de los estudiantes, han hecho retroceder muchísimo a la LES y a la CONEAU. Si comparamos nuestra facultad o facultades como Córdoba o Mendoza, que son facultades donde más ha avanzado la CONEAU y las exigencias, podemos ver claramente la relación entre estos avances y la despolitización del movimiento estudiantil o la no existencia de un movimiento estudiantil organizado, y yo creo que sin lugar a dudas la responsabilidad de que hoy nuestras políticas universitarias no sean tan nefastas (son nefastas pero que no sean tan nefastas) como en otras facultades de medicina del país, tiene que ver fundamentalmente con la organización de los estudiantes, con lo que hemos podido generar, con lo que hemos podido traccionar y conseguir a través de la lucha, de la movilización, de políticas concretas, de medidas radicales así como la toma de la facultad” (Entrevistada N°1).*

## Conclusiones

En nuestra indagación recurrimos a la categoría *jóvenes estudiantes universitarios* porque a partir de su heterogeneidad, en tanto compuesta por múltiples dimensiones, nos habilita a pensar al actor estudiantil situado temporal y espacialmente, en su complejidad. Así, esta categoría nos permite divisar los grises de un supuesto continuo entre lxs estudiantes politizados y activistas por un lado, y los desinteresados y apáticos, por otro, relativizando construcciones dicotómicas a partir de observar momentos de encuentro y participación política plurales. Siguiendo la bibliografía especializada y de acuerdo a ciertos indicios recuperados desde el trabajo de campo, observamos que lxs estudiantes universitarios ya no definen su identidad estrictamente por su participación en el mundo universitario sino que también se encuentran atravesados por distintos elementos de las culturas juveniles. Al mismo tiempo, hay cierto sustrato material y simbólico que nos hace pensar a lxs jóvenes estudiantes universitarios como una categoría dinámica, en transformación y en diálogo con un contexto histórico pero también local que habilita ciertas prácticas y formas de acción.

La crisis del año 2001 en Argentina condensó toda una serie de procesos de distinto orden que se venían desarrollando y se convirtió en un hecho histórico disruptivo engendrando nuevas identidades generacionales. Respecto del vínculo entre esa joven generación y la política, se difundieron y legitimaron prácticas que ya se venían gestando bajo principios presentados como opuestos a la lógica formal-tradicional de los Partidos Políticos y otros espacios tradicionales de producción política como la universidad: la horizontalidad, la acción directa, lo local. En la universidad, las agrupaciones denominadas independientes y otras no vinculadas con los partidos políticos tradicionales, fueron el emergente de este proceso que redundó en una *politización de lo social*<sup>97</sup> como correlato de una expansión de la noción de política, por un lado, y una ampliación de las prácticas políticas por fuera de las instituciones, por otro.

En el plano universitario institucional esto supuso un cambio en el patrón de relaciones entre las autoridades y el actor estudiantil, que implicó complejos procesos de interacciones conflictivas entre ambos, en tanto las nuevas agrupaciones, al no responder a una misma identificación política-partidaria y, lejos de recluirse a la disputa institucional como sus antecesoras, potenciaban la construcción de una institucionalidad más amplia.

---

<sup>97</sup> Esta idea es el reverso de la planteada por Picotto y Vommaro (2010) cuando al analizar el proceso posterior al 2003 de la “vuelta a la política” en términos de un reposicionamiento del Estado Nacional en su rol de intervención en lo social y lo económico, y un retorno a las discusiones político-ideológicas en la arena pública, se produce a decir de los autores un proceso de *despolitización de lo social*.

Al mismo tiempo, este proceso implicó una lectura por parte del activismo estudiantil no sólo del nuevo escenario político sino de nuevas demandas e intereses a los que era necesario dar respuesta en la construcción de *coaliciones por abajo* con el conjunto estudiantil, ya no sólo interpelable desde su identificación con una ideología o en su condición de estudiantes, sino también en función de su participación en una cultura juvenil por demás heterogénea.

En este sentido, observamos cómo lxs estudiantes universitarios de la FCM se encuentran atravesados por una cultura juvenil que se expresa en nuevas prácticas políticas asentadas en diálogo con la heterogeneidad

En este punto analizamos un repertorio de acciones en diálogo con el cambio cultural y la cultura juvenil que se conjugan con aquellas prácticas que se instalaron con fuerza desde mediados de la década del 90 tales como las asambleas y la acción directa como la toma. Al mismo tiempo, nos interrogamos sobre las particularidades que asumen estos procesos de carácter más global desde el punto de vista de lo local, en nuestro caso, en una institución concreta: la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Por ello, fue necesario indagar a su vez, en elementos propios de la cultura disciplinar y la cultura institucional que median la configuración del entramado de actores y sus prácticas.

De allí que identificamos la convivencia de prácticas más tradicionales de militancia estudiantil con prácticas más novedosas en el plano de lo estético-cultural, propuestas de prácticas concretas y territoriales que tensionan el perfil biomédico de la institución, la promoción de experiencias como instancias de formación, la apropiación de una forma distintiva del espacio público y por último, la incorporación de las TICS como un nuevo espacio de encuentro entre lxs estudiantes, habilitando nuevos modos de interacción.

La conjugación de todos estos elementos nos aportó matices y mixturas en el análisis de la relación entre la política de acreditación y el actor estudiantil en un caso específico y los ensamblajes conflictivos que resultan de ese encuentro.

Para ello consideramos necesario ahondar a su vez en un momento particular, a modo de fotografía, que nos dio el marco para un análisis sincrónico y que nos permitió recuperar elementos que ilustraran y abonaran esta perspectiva compleja sobre lxs jóvenes estudiantes universitarios y la política.

En este sentido, el conflicto desatado en torno a la PFO en el año 2010 nos permitió visualizar un momento de encuentro entre todos los grises de ese continuo tan heterogéneo y discutir la idea misma de un continuo. Al analizar el ciclo de implementación de una política que produce efectos en la vida institucional y entre ellos, la producción de este conflicto, se matizó la dicotomía apáticos y desinteresados versus violentos y politizados, y fue posible

pensarlo en términos de oportunidad. Oportunidad de socialización política, de involucramiento a partir de un problema concreto en problemáticas más generales de la política universitaria, de producción y circulación de nuevos sentidos.

Sin embargo, fue necesario reconstruir el desarrollo previo que posibilitó ese momento de encuentro. En este sentido, identificamos elementos vinculados a la relación histórica del actor estudiantil con las políticas universitarias y la política en general, al mismo tiempo que elementos propios de las repercusiones de la implementación de la política de acreditación y la LES en la FCM, lo que propició la actualización de viejas tensiones de esa historia institucional.

En este punto analizamos cómo la adecuación a la LES y el proceso de implementación de la política de acreditación en la facultad, actualizan tensiones históricas, recientes y no tan recientes, características de la institución local relativas al régimen de admisibilidad, al perfil profesional y a los espacios de toma de decisiones.

En el caso de la discusión por el tipo de ingreso a la facultad y por el perfil profesional, el desembarco de la política de acreditación en la institución local reforzó posicionamientos del grupo hegemónico de la facultad (HdR) en tanto legitimó el ingreso restringido y promovió una reforma del plan de estudios que reforzaba el perfil biomédico.

Aquí cabe destacar que el ingreso restringido como fórmula de acceso a la institución educativa, oficia a su vez como mecanismo de iniciación en una tradición cognitiva pero fundamentalmente en una cultura disciplinar anclada en el MMH. El ingreso restringido es el primer contacto de los estudiantes universitarios con la corporación médica, en tanto es la puerta de entrada no solo a la legitimación de un tipo de saberes por sobre otros en el campo de la salud (los biomédicos por sobre los sociales) sino además porque es el momento en que se legitima una asimetría y desigualdad en la relación médico-paciente así como se refuerza la idea de cierto status social que lo avala.

Como efecto no buscado de nuestra línea de indagación, identificamos sin embargo, dos mecanismos de clausura de acceso al cuerpo profesional por excelencia en la FCM UNLP: el ingreso restringido primero y la PFO hacia el final, como un dispositivo que obstaculiza el egreso<sup>98</sup> y el pase completo al mundo profesional.

---

<sup>98</sup> Mientras que en el conjunto de la UNLP la cantidad de alumnxs entre el año 2004 y el 2012 creció un 22%, en la FCM se incrementó en un 11,6%. Si consideramos la tasa de variación interanual de los ingresantes a la FCM desde el año 2004 bajo el nuevo plan de estudios, observamos que entre el 2004 y el 2012 ésta disminuyó en un 34%, aún cuando los inscriptos aumentaron en un 14%. Estos datos nos permiten inferir que el incremento de la cantidad de alumnos en estos últimos años no responde a un mayor número de ingreso sino a que los estudiantes ingresados no se gradúan. Fuente: datos propios elaborados sobre datos estadísticos UNLP: <http://www.unlp.edu.ar/indicadores>



En este punto, podríamos pensar retomando las clásicas ideas de Bourdieu en *Homo Academicus* (2008) que estos dispositivos enfrentan a las jóvenes generaciones con las viejas en su intento por entrar al cuerpo profesional y por la regulación del ritmo de ascenso social. Al mismo tiempo, estos dispositivos de clausura refuerzan el monopolio de la práctica profesional en manos de Hoja de Roble, y el plan de estudios organizado en torno a un modelo biomédico, refuerza el monopolio cognitivo y el MMH.

Por otra parte, en un contexto más general de cuestionamiento de la forma de gobierno reformista tanto en sus principios de organización como en sus principios legitimadores y la demanda por mayor democratización de los espacios colegiados de gobierno, los conflictos en relación a la acreditación como los cambios en el plan de estudios no pudieron procesarse en estos espacios hacia el interior de la institución y se vieron expulsados hacia el exterior.

El conflicto de la PFO es un claro ejemplo donde se pudo divisar esta combinación de las tensiones en torno al régimen de admisibilidad, el perfil profesional y los vínculos entre los actores. En este escenario, lxs estudiantes orientaron sus prácticas en torno al cogobierno y a su peso relativo histórico en la participación de toma de decisiones del mundo institucional universitario, así como reactivaron un legado específico respecto a ciertos repertorios de la acción.

La toma como forma de lucha habilitó un momento de encuentro entre una gran variedad de perfiles estudiantiles y de condensación de múltiples sentidos de la participación política estudiantil, lo que produjo una masificación del posicionamiento de lxs estudiantes ante la política de acreditación y un proceso de politización - aunque ciertamente lábil y volátil - del actor estudiantil. En este proceso se produjo sin embargo, un corrimiento de un reclamo acotado por una medida restrictiva para el egreso, a su inscripción en un contexto más general de la política universitaria en diálogo con reclamos más históricos del movimiento estudiantil contra la LES y la CONEAU como órgano de ejecución de la política. En este punto consideramos que es posible hablar de un corrimiento del cuestionamiento a los efectos de la implementación de la política de acreditación en un escenario institucional concreto a la disputa por el sentido en el plano de *la* política.

Asimismo, se destaca la configuración de coaliciones conflictivas *por arriba* y *por abajo* de la mano de la conjugación de tácticas disruptivas con tácticas más institucionales en la disputa política. En un marco regional de revalorización de los espacios políticos tradicionales

---

(partidos, Estado, etc.), lo institucional vuelve a considerarse como un escenario de disputas central. Para algunos, expresado en una apuesta por la construcción interclaustró e intersectorial y un intento de reposicionar al CD como espacio de toma de decisiones, para otros, en relación a los espacios institucionalizados de la universidad como el CS y la FULP. Por su parte, la toma, como medida de lucha de carácter disruptivo, resultó para los estudiantes un ámbito de convergencia entre aquellxs con un alto grado de participación en la política institucional con aquellxs que no. Al observar este proceso se resquebraja una mirada dicotómica sobre la participación política estudiantil a partir de la confluencia de un abanico más amplio de perfiles.

Desde este punto de vista, encontramos potencialidades y límites en el proceso de politización estudiantil como correlato del conflicto del 2010: luego de una masividad histórica y un proceso de politización creciente, hubo un repliegue en la participación política de lxs jóvenes estudiantes universitarios donde pareciera que se refuerzan aquellos dos polos del continuo. Sin embargo, retomando las palabras de Lechner del epígrafe, aún pensando la dimensión cultural de la política, en tanto campo de ideas, representaciones y definición de nuestros *mundos de vida*, los procesos disruptivos de la vida institucional como una toma de 17 días, tienden a tensionar los imaginarios de todos los actores institucionales respecto a la política, la participación, el perfil profesional, etc.

Y aún pensando a los estudiantes como usuarios de un sistema de expedición de acreditaciones en su sentido más pragmático, podemos suponer que el traspaso de éstos por las instituciones también implica, retomando la idea de Bourdieu y Passeron que recupera Carli (2012), que son productos de éstas y por ende se encuentran atravesados por lo que sucede en ese contexto localmente situado.

Si retomamos la otra dimensión de lo político, vinculada a lo institucionalizado y los procedimientos, la legitimidad que construyeron lxs estudiantes con la toma generó puntos de quiebre de la política. Esto implicó el reposicionamiento de otros actores involucrados e incluso la implicancia de nuevos como el CS y la CONEAU, los cuales se vieron obligados a incorporarse al juego y modificar sus posiciones.

De allí que la participación de lxs jóvenes estudiantes universitarios en el proceso de implementación de la política de acreditación, tensionó una dinámica institucional con un impacto específico en la implementación de la política, en tanto se produjo un efecto no previsible que fue el retraso de la implementación.

\* \* \*

## CONCLUSIONES

*“...eso que llamamos 'politización' designa el proceso al cabo del cual el principio de visión y de división política tiende a imponerse sobre todos los otros, acercando a personas muy alejadas de acuerdo con los antiguos criterios y alejando a personas absolutamente próximas en los juicios y las elecciones de la existencia anterior...”*  
*Pierre Bourdieu, 2008.*

Esta tesis se propuso comprender las dinámicas sociopolíticas que se desplegaron en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP en el proceso de implementación de la política de acreditación, centrándonos en los posicionamientos de un actor institucional específico: los jóvenes estudiantes universitarios.

Los supuestos que guiaron la delimitación del problema respondieron a la necesidad de comprender el impacto heterogéneo y los efectos impensados e indirectos de la implementación de las políticas, así como de dar cuenta del carácter conflictivo e interactivo de éstas en el campo de la educación superior. Lo que nos llevó a una indagación localmente situada que hizo foco en el plano institucional.

Precisamente, centrarnos en el actor estudiantil se tornó significativo en tanto éste se presenta como un actor clave para comprender las dinámicas desplegadas en el nivel institucional en el momento de implementación de la política de acreditación, al ser uno de los protagonistas principales en los ajustes resultantes de esa interacción conflictiva.

En este sentido, los resultados de la investigación nos brindan elementos que abonan al cuestionamiento de una mirada lineal y monolítica de las políticas universitarias, y recuperan al escenario institucional y al entramado de actores que en él se despliega, como centrales para pensar sus derivaciones.

En particular, respecto de la política de acreditación, en tanto recupera la mirada del actor estudiantil como puerta de entrada prioritaria para pensar los avatares de la misma, la tesis aporta mayor complejidad en el entendimiento de los ajustes que ésta sufre en el nivel institucional.

En este recorrido, la investigación delimita ciertas perspectivas de análisis que se constituyen en aportes al campo de estudios de la educación superior para analizar las políticas universitarias y al actor estudiantil. Al mismo tiempo, contribuye a repensar la historia de las instituciones a partir de los matices y claroscuros que identifica en la historia local. De allí

que, en la primera parte de este tramo final, reseñemos dichos aportes que nos permitieron adentrarnos en el caso de estudio en su complejidad.

Luego, dentro de los hallazgos derivados del trabajo empírico y el proceso de interpretación, presentamos los resultados que dan el principal sustento a estas reflexiones finales organizados en cuatro apartados de acuerdo a las distintas dimensiones de nuestro argumento central. Esto es, que la política de acreditación genera una dinámica institucional conflictiva mediada por los distintos componentes de lo local (las marcas de origen, las tradiciones institucionales, disciplinares, profesionales, y el entramado de actores), que asumen ciertas particularidades en el caso de la implementación de la política en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

\*

## **1. Aportes teóricos: una mirada posible sobre las políticas universitarias, las instituciones y sus actores.**

### ***1.1 La implementación de las políticas desde el punto de vista de lo local***

A lo largo de este camino, la perspectiva de la implementación de las políticas desde el punto de vista de lo local aportó una mirada que nos permitió dar cuenta de la complejidad del caso y hacer lugar a las preguntas emergentes del proceso de indagación y análisis. Este abordaje resultó enriquecedor, en tanto habilitó una aproximación holística y la recuperación de los matices y particularidades del caso.

En la medida en que nos alejamos de explicaciones lineales y monocausales y en términos de impacto, la perspectiva del régimen local de implementación (Chiara y Di Virgilio, 2005) nos permitió dar cuenta, desde un plano más general a uno más singular, de ciertas especificidades de las instituciones universitarias –como sus *marcas de origen* (Chiara, Di Virgilio y Moro, 2012) - y de los distintos elementos que se conjugan en la resultante de una política.

En este sentido, la tesis corrobora la necesidad de indagar la dimensión local como un ámbito concreto de producción política, como espacio donde se activan elementos que tensionan y desafían - en el momento de la implementación - la misma definición de la/s política/s.

### ***1.2 La historia de las instituciones***

En este camino fuimos construyendo dimensiones que nos permitieron dar cuenta de las características centrales y particulares de las universidades tradicionales pero que identificamos se actualizan de manera a su vez particular en los diferentes niveles institucionales. Así, elementos como la saga institucional (Clark, 1972), el modelo de toma de decisiones (Krotsch, 2003; Suasnábar, 1999), la cultura disciplinar y profesional (Becher, 1993; Clark, 1983) o el tipo de ingreso a la carrera universitaria, asumen características vernáculas en cada nivel de análisis.

A nuestra pregunta general por el sentido de la historia en el presente de las instituciones, podemos decir a partir del proceso de indagación del que damos cuenta en el capítulo 2, que, así como la UNLP guarda ciertos matices respecto de la historia canónica de las universidades tradicionales, la FCM adquiere, a su vez, un perfil particular que la distancia incluso del resto de las facultades locales. De este modo, mientras la perspectiva histórica contextualiza los procesos de implementación de la política, la mirada situada de lo local permite no sólo dar cuenta de la complejidad y los matices, sino también de las resistencias, reposicionando este nivel de análisis en su fuerte factor explicativo.

### ***1.3 Jóvenes estudiantes universitarios***

Si bien, abordar la implementación de una política universitaria considerando el posicionamiento del actor estudiantil implicó adentrarnos – y por momentos perdernos – en otros campos de estudio, esto nos permitió encontrar categorías que dieron cuenta de la heterogeneidad y echaron luz sobre la convivencia de múltiples formas en las que los estudiantes universitarios se relacionan con la política.

Para ello, en el capítulo 3, reconstruimos una serie de corrimientos en las categorías conceptuales, que creemos es un aporte de la tesis para pensar al actor estudiantil en su complejidad. Así, identificamos primero los vaivenes de la relación entre la categoría de jóvenes con estudiantes universitarios, y la construcción y deconstrucción de lo que Braslavsky (1986) denominara como el *mito de la juventud homogénea*. Y cómo se produjo un proceso que instaló categorías dicotómicas para narrar la relación de lxs jóvenes con la política y de los estudiantes universitarios en particular, asimilando a las mayorías con el desinterés y a las minorías activas con la radicalización. A este primer corrimiento sumamos un segundo, que implicó un pasaje de pensar a lxs jóvenes desde el singular al plural. Es decir, en sus múltiples maneras de ser jóvenes, *una* de las cuales es la de estudiante. De allí que reforzamos la idea de las múltiples dimensiones de la cultura juvenil que atraviesa la

cultura estudiantil (Dubet, 1994; Krotsch, 2000). Por último, necesitamos iluminar sobre el sustrato material, el tiempo histórico y el contexto en el que lxs jóvenes se relacionan con la política, y para ello, retomamos la noción de generación (Margulis y Urresti, 1996; Feixa, 1998; 2012). En este sentido, uno de los principales aportes de las tesis al marco conceptual desde donde pensar a lxs estudiantes universitarios en la actualidad gira en torno a la definición de la categoría *jóvenes estudiantes universitarios* como heterogénea, en tanto condensa partes diferentes: busca reunir a todxs los estudiantes en sus múltiples relaciones con lo político; es sensible a recuperar las diferentes variables y dimensiones que atraviesan la conformación de una identidad propiamente estudiantil; al mismo tiempo que se reconoce en mutación de acuerdo al tiempo histórico y a los distintos contextos.

## **2. Resultados de la investigación: política, instituciones y actores en el plano local**

### ***2.1. Política de acreditación y dinámicas institucionales conflictivas: los ajustes en el plano de lo local***

Podría decirse sucintamente que el objetivo de las políticas universitarias de la década del 90, inscriptas dentro del paquete de reformas en el campo de la educación superior y la reforma de Estado, fue generar cambios en las instituciones. En particular, la política de acreditación se pensó como un mecanismo que permitiera garantizar la calidad de la formación y que, junto con la política de evaluación, se constituirían en mecanismos de rendición de cuentas. Sin embargo, hemos reconstruido en estas páginas los ajustes que se fueron produciendo en la medida en que se desplegaba el ciclo de la política (Tamayo Saéz, 1997), tanto en el momento de la formulación como en los primeros pasos de la implementación.

En este sentido, otro de los elementos que aporta el trabajo es la reconstrucción de los ajustes a nivel sistémico de los primeros pasos de la política de acreditación para el caso de las ciencias médicas, puntualizando en el entramado de actores así como en el carácter multifacético de la construcción de la legitimidad de la política. Esta reconstrucción nos permitió observar la necesidad de bajar al nivel institucional en la medida en que se presentaba como la instancia en donde la política se termina de ajustar y donde se incorporan otros actores al juego.

Al bajar a este nivel de análisis, la tesis demuestra que la política no direcciona el cambio en un sentido acabado del proceso, pero estimula una dinámica institucional que se ensambla con los intereses de algunos actores, desatando conflictos y reavivando tensiones históricas, más o

menos recientes. Como corolario, la política misma sufre ciertos ajustes. De allí que podamos presentar las principales conclusiones a las que en este sentido arriba la tesis a partir de tres dimensiones.

En primer lugar, en el transcurso de la implementación de la política, se instala la pregunta por el perfil profesional y se desata un conflicto por modelos en pugna, uno volcado al mercado y otro más social, enfrentando concepciones sobre la salud y la práctica médica que desafían al MMH.

En segundo lugar, la política no tuvo un carácter neutral, en tanto empoderó desde fuera al grupo hegemónico (Hoja de Roble), legitimando sus posicionamientos y fortaleciendo su reproducción como tal. En este sentido, podríamos decir que el cambio que promovió estuvo dado en función de la reproducción del orden institucional. Pero, al mismo tiempo, dada la tradición reformista que habilita a lxs estudiantes a participar y disputar la política universitaria, y al carácter negociado que asume la implementación de las políticas en un contexto democrático (Krotsch, 2002; 2005), ese proceso no fue lineal ni total, conservando el carácter conflictivo a lo largo del tiempo.

Por otro lado, las dinámicas que se desataron a lo largo de los años en la institución a raíz de la implementación de la política de acreditación, supusieron ajustes de la política académica y de distintas dimensiones de la política institucional, al mismo tiempo que la propia política de acreditación se iba ajustando. Claro ejemplo de ello son los requisitos requeridos para empezar a cursar la PFO, que al día de hoy, siguen sin ajustarse a lo estipulado por los estándares. En este punto, es central señalar la contribución de la tesis en identificar cómo en lo micro se terminan de dirimir definiciones macro de las políticas (Chiara y Di Virgilio, 2001; Camou, 2002)

Por último, a raíz de la indagación, pudimos observar que la institución se caracteriza por una dinámica que instala el conflicto en el seno de la universidad platense y la diferencia del resto de las unidades académicas, en tanto tiende a trasladar asiduamente los conflictos de la institución a los órganos colegiados del nivel superior, involucrando a otros actores en el interjuego.

De allí, se desprende que en la FCM la acreditación es sinónimo de una institución altamente movilizadora que, lejos de replicar una fórmula ritualista como se observa en otras instituciones o a partir de la implementación de otras políticas, habilita el despliegue de dinámicas institucionales conflictivas donde los actores se involucran y disputan su sentido.

En este punto, el caso analizado se convierte en una experiencia de implementación de una política que tensiona sobremanera la idea de un proceso lineal, así como evidencia ciertos

márgenes de autonomía del plano de lo local (Moro, 2012; Di Virgilio, 2009) en la impresión de orientaciones y sentidos de la misma, tanto como el carácter conflictivo y negociado que se entreteje en el juego entre los actores.

## ***2.2 Política de acreditación y perfil profesional: de corporaciones y modelos disciplinares en pugna***

Sin ser uno de los principales objetivos de la investigación, ni ahondar en una reconstrucción histórica minuciosa, como resultado de la indagación sobre los elementos locales de la institución, dimos cuenta de rasgos distintivos de la Facultad de Ciencias Médicas anclados en su desarrollo institucional, que pueden aportar a futuros trabajos cuyo objetivo sea ahondar en la historia institucional de la facultad local y que, en esta ocasión, aportaron en la comprensión de la particularidad y complejidad del caso.

En primer lugar, el fuerte peso de la profesión en la construcción de la cultura institucional que rastreamos desde sus orígenes, a contramano del proyecto que pretendía expresar la Universidad, y delineando una vinculación específica con la corporación profesional. Esta amalgama entre universidad y corporación profesional, se cristaliza en este caso, en la consolidación de Hoja de Roble como grupo de poder hegemónico hacia el interior de la institución, donde la regulación del ingreso a la facultad así como del egreso - como hitos distintivos del camino del ingreso a la profesión - se convierten en elementos centrales de su propia reproducción, al mismo tiempo que pasan a ser puntos nodales del conflicto institucional.

Como quedó demostrado en el desarrollo de este trabajo, en la medida en que la política de acreditación viene a regular y establecer determinados criterios y estándares sobre ambos puntos (ingreso y egreso) - tan sensibles para la comunidad universitaria toda- y a legitimar el posicionamiento de las autoridades, desata un interjuego entre los actores institucionales y una imbricación de conflictos, de modo tal que visibiliza esa dimensión tan poco explorada en la relación entre disciplina y profesión.

En segundo lugar, el fuerte peso de la corporación profesional y sus márgenes de autonomía, van de la mano de la delimitación de un monopolio cognitivo (González Leandri, 2000; 2004) que, como vimos en el caso de la FCM, se expresó no sin tensiones, conflictos y resistencias, en la adopción del Modelo Médico Hegemónico (Menéndez, 2005) como el paradigma que orienta la enseñanza y la formación profesional.

Así, identificar ciertas dimensiones constitutivas y leerlas bajo tonalidades de carácter local, permitió visibilizar que en la facultad, los acuerdos se aglutinan alrededor del grupo



hegemónico en base a sustentar el perfil profesional y este modelo disciplinario. Esto, a su vez, se expresa en promover y avalar los principios limitacionistas del ingreso, en contraposición a ciertos aires plebeyos propios de las universidades tradicionales (Carli, 2012); un modelo de medicina y de institución en vínculo con el sector privado, exacerbado en consonancia con las transformaciones del campo de la salud desde la década del 90; y un posicionamiento político de fuerte carácter conservador, que ha tendido a aislarla en los últimos años del resto del conglomerado de instituciones que conforman la universidad local.

### ***2.3 Jóvenes estudiantes universitarios y política: de identidades en construcción***

Al centrarnos en el actor estudiantil, nos propusimos dar visibilidad a uno de los protagonistas principales de la vida institucional y política de las universidades tradicionales, cuya participación se presenta como central para comprender las dinámicas que se despliegan en el nivel institucional al momento de implementación de las políticas en general, y de la política de acreditación en particular, así como los ajustes resultantes de esa interacción conflictiva.

La utilización de la categoría *jóvenes estudiantes universitarios* nos llevó a preguntarnos por las particularidades del actor estudiantil también en los múltiples niveles de lo local, es decir, en tanto estudiantes platenses, de la Facultad de Ciencias Médicas, en un contexto histórico determinado y ante una política específica.

Así, fuimos dando respuesta a los interrogantes que emergieron en el proceso de investigación sobre los múltiples procesos de socialización que atraviesan lxs estudiantes universitarios desde el punto de vista de lo local e identificamos algunas dimensiones que atraviesan la construcción de la identidad estudiantil.

En primer lugar, las características de lxs estudiantes como generación que habita las instituciones universitarias con posterioridad al 2001 y todo lo que ello implica en términos de la ampliación de la noción de lo político, la emergencia de nuevas agrupaciones estudiantiles, la legitimidad de ciertas prácticas ancladas en la acción y la democracia directa, así como formas situadas de lo político (Urresti, 2000; Balardini, 2005; Kropff y Nuñez, 2007; Picotto y Vommaro, 2010).

En segundo lugar, una socialización disciplinar e institucional con base en el MMH y una tradición cognitiva basada en lo observable, menos permeable a priori a los climas políticos y las coyunturas (Becher, 1993; Clark, 1983).

Por último, las características específicas que asume en estos estudiantes la intersección entre cultura estudiantil y cultura juvenil, donde pusimos especial atención a los modos de interpelación por parte de las agrupaciones al resto de la población estudiantil. En este punto

identificamos una apelación a la heterogeneidad que busca albergar los diversos perfiles estudiantiles, acompañada del desarrollo de diferentes acciones. Por ejemplo: acciones en el plano estético-cultural, otras que tensionan el perfil biomédico de la institución, otras que recuperan la idea de la experiencia como instancia de formación, otras que propician una forma distintiva de apropiarse del espacio público, así como la incorporación de las TICS como un nuevo espacio de encuentro entre lxs estudiantes.

#### ***2.4 Política de acreditación y jóvenes estudiantes universitarios: de ensamblajes, coaliciones y posiciones disociadas.***

En concepto de *ensamblajes conflictivos* alude al espacio de encuentro entre Estado y Universidad, a las diferentes esferas donde se expresa el encuentro entre los cursos de acción estatal, es decir, las políticas, y los cambios o resistencias que éstas generan en las instituciones, donde se negocian los intereses de los actores. En este sentido, el concepto contempla el carácter interactivo de la relación entre política pública y cambio institucional en el escenario de la educación superior (Acosta Silva, 2000).

En este caso, utilizamos el concepto para pensar precisamente ese espacio de ajuste entre la política de acreditación y las instituciones pero, al observar distintos niveles de ajuste de la política, nos resultó más pertinente pensarlo desde una lógica de lo múltiple. Por ello, resulta más apropiado hablar en términos de una *dinámica radial* de construcción de ensamblajes entre la política de acreditación y los procesos de cambio o resistencias que llevan adelante distintos actores del campo universitario.

Observamos entonces ensamblajes conflictivos en el plano supralocal entre los organismos de representación estatal (SPU, CONEAU) y los cuerpos intermedios de representación institucional (CU) y disciplinar (AFACIMERA), que dieron por resultado la elaboración de los estándares y criterios, así como una dinámica de primeros ajustes de la política en un plano más sistémico, como vimos en el capítulo 4.

En segundo lugar, se produjo un ensamblaje entre la política de acreditación y las autoridades de la facultad, que tendió a legitimar el posicionamiento de éstas últimas respecto de puntos nodales de la vida de la institución.

Finalmente, y nuestro principal foco de atención, los ensamblajes conflictivos entre política de acreditación y las resistencias sostenidas a lo largo del tiempo por lxs estudiantes universitarios que, en el caso de la FCM, redundó en un ajuste de la política en el plano institucional. Reconstruimos en este punto, el posicionamiento general del actor estudiantil ante la política de acreditación, de enfrentamiento y oposición a lo largo del tiempo,

especialmente en relación a la LES que le da origen y a la CONEAU como órgano de implementación de la misma, con el fin de indagar luego en las particularidades del posicionamiento de lxs jóvenes estudiantes universitarios de la FCM.

En este caso, el proceso de ensamblaje entre política y el actor estudiantil, implicó a su vez un proceso de interacciones conflictivas con otros actores y la construcción de coaliciones asimétricas, heterogéneas y episódicas. Por un lado, entre lxs estudiantes con las autoridades de la universidad y por otro, entre lxs estudiantes reunidos en agrupaciones (lxs representantes) y el resto del conjunto estudiantil (lxs representadxs). En este sentido, uno de los principales resultados de la tesis, es la identificación del posicionamiento disociado que asume la participación de los jóvenes estudiantes universitarios en este caso en particular, que reúne dos dimensiones. En una primera dimensión, así como señalamos ciertos elementos que emergen con posterioridad al 2001 en la construcción de la identidad estudiantil, en el plano universitario institucional esto supuso la emergencia de nuevas agrupaciones pero también un cambio en el patrón de relaciones entre las autoridades y el actor estudiantil. En la UNLP la debacle del Partido Radical tuvo su correlato en el nivel de las autoridades, históricamente alineadas con éste, en el debilitamiento de la hegemonía radical y el pasaje a la construcción de un gobierno de coalición (Atairo, 2014). En el campo de la política estudiantil, se produjo una reconfiguración a partir del corrimiento de Franja Morada como fuerza hegemónica en los espacios de representación del claustro y el afianzamiento de agrupaciones independientes y de izquierda. Este recambio implicó un viraje hacia un nuevo modo de interacción entre ambos sectores, que se iba aprendiendo en el mismo proceso, en tanto se pasó de un vínculo basado en la obediencia a un vínculo basado en la confrontación, que luego, cabe aclarar, fue también mutando, conjugando momentos de mayor tensión y enfrentamiento con momentos de diálogo y negociación.

Este marco de transformaciones en el patrón de relaciones entre estudiantes y autoridades, asumió un carácter particular en la FCM en tanto se tendió a cristalizar la ruptura del vínculo, inhabilitando cualquier tipo de interacción, lo que dio pie a sostener la conflictividad a lo largo del tiempo. De este modo, el conflicto desatado alrededor de la implementación de la política de acreditación en la FCM, tendió a salir del ámbito de la facultad, dando lugar a la construcción de *coaliciones por arriba* entre los estudiantes y las autoridades de la universidad.

En este punto, como vimos respecto del conflicto puntual de la PFO, la construcción de coaliciones con las autoridades de la UNLP, entremezcló tácticas disruptivas con tácticas más

institucionales (González Vaillant, 2014), en una búsqueda por incorporarlas como actores en el juego y mediadores del conflicto institucional.

Observamos una segunda dimensión en la construcción de *coaliciones por abajo* entre las agrupaciones estudiantiles y el conjunto estudiantil que, en determinados momentos como el conflicto por la PFO en el año 2010, dieron lugar a un proceso de ampliación de la participación política a partir de la gran masificación que supuso el conflicto primero, y un proceso de politización, después.

En este sentido, la investigación discute una mirada homogénea sobre lxs estudiantes de la FCM y su vínculo con la política, en tanto ante la caracterización como apáticos y despolitizados, hay momentos coyunturales que los interpelan y habilitan potenciales procesos de politización. Aún cuando esos vínculos con la política que se establecen revistan un carácter volátil y heterogéneo, pareciera que dejan huellas en la historia de la institución y sus actores.

\*

Pensar de qué manera adjetivamos el proceso de implementación de la política de acreditación, requiere primero que delimitemos desde el punto de vista de qué actor del demos universitario lo estamos describiendo. Mientras que otros actores han tendido a ir aceptando y jugando el juego de la acreditación, el actor estudiantil ha mantenido un posicionamiento de firme rechazo y oposición a lo largo del tiempo. De la tesis se desprende que las acciones estudiantiles no son un simple efecto colateral de la implementación de la política, sino un hecho clave si queremos entender la lógica del resultado de las políticas en el campo universitario.

Como corolario del análisis de la implementación de la política de acreditación en un escenario institucional específico y de la reconstrucción del posicionamiento de un actor específico, lxs jóvenes estudiantes universitarios, podemos afirmar que a partir del despliegue de la política y su encuentro con las características propias del régimen de lo local, la política sufrió ajustes que se cristalizaron en la redefinición de ciertos elementos de la misma política y de los tiempos de la implementación. Precisamente, el retraso de la implementación de la política en su conjunto es, en este caso, un efecto inesperado que emergió a partir del ensamblaje conflictivo entre política, institución y actores.

Asimismo, podemos dar cuenta de una serie de efectos indirectos (Camou y Prati, 2010) que emergieron a partir del desarrollo de la investigación.

Si bien, como mencionamos anteriormente, la LES y la acreditación reforzaron al grupo hegemónico de la FCM, para las agrupaciones estudiantiles la implementación de la política de acreditación y, en especial el conflicto por la PFO, ofició también como una *ventana de oportunidad* (Kingdon, 2002) para fortalecer su posicionamiento crítico respecto de las políticas de los años 90 y la LES, generar instancias de discusión sobre el plan de estudios y el perfil profesional, reforzar su lugar en el cogobierno y generar instancias de masificación de los conflictos institucionales, así como desplegar acciones tendientes al encuentro y la politización del conjunto estudiantil.

En este proceso, pareciera haberse producido un corrimiento del cuestionamiento inicial a los efectos de la implementación de la política de acreditación en un escenario institucional concreto, a la disputa por el sentido en el plano de *la* política.

Por otro lado, en contraposición a otras políticas también características de las reformas de los años 90, la política de acreditación no sólo sobrevivió en el tiempo sino que además con su modalidad de una revisión cada tres o, en el mejor de los casos, seis años, y la asunción de compromisos de mejora (luego reforzado por el acceso a financiamiento específico), puso a la institución en un movimiento continuo. Ello habilitó una mirada de la institución sobre sí misma y - a contramano de lo que a priori podría suponerse - desató procesos de politización, de encuentro de los distintos. De allí que en este proceso, la política no termina de controlar el sentido de ese movimiento, ya que éste se teje en el entramado de actores institucionales locales.

El momento de implementación se configura entonces como un *nudo* (Oszlak y O'Donnell, 1976) en tanto el nivel local detenta ciertos márgenes de autonomía a partir de la conjugación del entramado de actores y las *marcas de origen* que lo caracterizan.

Entonces, así como en la acreditación junto con la batería de políticas que inaugura la década del 90 en el campo de Educación Superior en nuestro país, pervive cierta lógica de un control heterónimo al nivel institucional, en la medida en que haya actores, en la medida en que el escenario habilite agencia, nada está del todo dicho.

\* \* \*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Silva, A. (2000) Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México. México, Fondo de Cultura Económica.

Aguilar Villanueva, L. (2000) “Estudio introductorio”, en AGUILAR VILLANUEVA, L. (ed). La implementación de las políticas públicas. México, Porrúa.

Aiello, M., Fernández Lamarra, N. y E. Grandoli (2013) “Los procesos de acreditación de las carreras de grado y de sus criterio y estándares en Iberoamérica. Análisis en perspectiva comparada, con foco en el caso argentino”. Ponencia presentada en VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como Objeto de Investigación, Universidad Nacional de San Luis.

Álvarez de Campos, S. (2007) Acreditación de las carreras de Medicina: ¿Formalismo o mejora institucional? Tesis de maestría (no publicada), Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.

Álvarez de Campos, S. (2012) La acreditación de carreras de Medicina en la Argentina: entre la danza ritual y la mejora de la calidad. Un estudio de casos. Tesis de doctorado (no publicada), Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.

Álvarez de Trogliero, S. (1993) “Relaciones entre el Estado y la Universidad”. Entrevista en Revista Pensamiento Universitario, Año 1, N°1. pp. 48-54. Buenos Aires.

Álvarez, S. (1996) “Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en la Argentina”, en Revista Pensamiento Universitario N° 4-5. pp. 3-17. Buenos Aires.

Apra Nardo, M. y M. Landi (2008) “Movimiento estudiantil platense (1981-1984)”. Ponencia presentada en II Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano. Universidad Nacional del Sur - 11, 12 y 13 de Septiembre de 2008. Disponible en: <http://www.mov-estudiantil.com.ar/terceras/20081.pdf>

Araujo, S. (2001) “Los universitarios bajo la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica”, en Revista Pensamiento Universitario N° 9. pp. 23-37. Buenos Aires.

Araujo, S. (2002) “Evaluación, incentivos a la actividad investigadora y trabajo académico. Algunas conclusiones en el estudio de un caso en la Argentina”, en KROTSCH, P. (org.) La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes. La Plata, Ediciones Al Margen.

Araujo, S. (2003) Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura. La Plata, Ediciones Al Margen.

Araujo, S. (2007) “Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción”, en KROTSCH, P.; CAMOU, A.; PRATI, M. (Comp.) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Araujo, S. y L. Trotta (2009) “La institucionalización de las prácticas de acreditación de carreras de grado. El caso de las Ingenierías”, ponencia presentada en el VI Encuentro nacional y III Latinoamericano “La Universidad como Objeto de Investigación: Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso”, Universidad Nacional de Córdoba, 12 al 14 de Noviembre de 2009.

Araujo, S. y L., Trotta (2011) “La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política”, en Revista Archivos de Ciencias de la Educación Año 5 N° 5 4ª Época pp. 83-97. La Plata.

Archivo de la DIPBA. Mesa A, factor estudiantil, Leg. N° 1 (FULP), La Plata. [Fondo documental]. Localizado en: Comisión por la Memoria, Centro de Documentación y Archivo, La Plata.

Archivo de la DIPBA. Mesa A, factor estudiantil, Leg. N° 39 (CEM), La Plata. [Fondo documental]. Localizado en: Comisión por la Memoria, Centro de Documentación y Archivo, La Plata.

Arriondo, L. (2011) “Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80”, en La revista del CCC N° 11. Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/exportarpdf.php?id=209>. ISSN 1851-3263

Atairo, D. (2007a) Estado, universidad y actores: complejidad y entrecruzamiento de lógicas e intereses. La implementación del Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en la Universidad Nacional de La Plata, Tesis de Maestría, FLACSO, Argentina.

Atairo, D. (2007b) “La complejidad y diversidad en el gobierno universitario: El Fondo de Mejoramiento de la Calidad en la Universidad Nacional de La Plata”, en KROTSCH, P.; CAMOU, A.; PRATI, M. (Comp.) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Prometeo Libros

Atairo, D. (2011a) Estado, políticas y universidad: una mirada sobre los actores universitarios, sus estrategias e intereses. El proceso de implementación del Programa FOMECA en la Universidad Nacional de La Plata, en Propuesta Educativa Vol 2 N° 36 Año 20. pp. 87 a 94. Buenos Aires.

Atairo, D. (2011b) Estado, universidad y actores. Implementación del Programa Fomec en la Universidad Nacional de La Plata. Alemania, Editorial Académica Española.

Atairo, D. y Camou, A. (2012) “La gobernabilidad de las universidades nacionales en argentina: escenarios de un paradigma en transformación”, en SAN MARTIN, R. (ed.) Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Auyero, J. (2002) La protesta social en Argentina. Buenos Aires, Libros del Rojas.

Balardini, S. (2000) La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Bs As, CLACSO. Prólogo.

Balardini, S. (2001) “De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud”, en Última Década N°13, pp. 11-24. Viña del mar, CIDPA.

Balardini, S. (2005) “¿Qué hay de nuevo, viejo?”, en Nueva Sociedad N° 200 pp. 96-107. Buenos Aires.

Baldrige, J. V. (1971) Power and Conflict in the University. New York, John Wiley.

Barba, F. (2005) “Una universidad nueva en la nueva capital”, en BARBA, F. (Dir). La Universidad Nacional de La Plata en el centenario de su nacionalización. La Plata, UNLP.

Barletta, A. M. (2011) “La Revista Archivos de Ciencias de la Educación: Apuntes para una o varias historias institucionales” [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, N° 5. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5425/pr.5425.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5425/pr.5425.pdf)

- Barreyro, G. (2010) "Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES", en Revista de la Educación Superior Vol. 35 N° 137. México, ANUIES.
- Bauman, Z. (2007) "Between Us, the Generations", en LARROSA, J. (ed.) On Generations. On coexistence between generations. Barcelona, Fundació Viure i Conviur.
- Becher, T. (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en Revista Pensamiento Universitario N° 1 pp. 56-77. Buenos Aires.
- Belmartino, S. (1987) "Modelo Médico Hegemónico", ponencia presentada en las 1eras Jornadas de Atención Primaria en Salud, CONAMER, Bs. As. Disponible en: <http://www.unla.edu.ar/documentos/institutos/isco/cedops/libro1a13.pdf>
- Ben David, J. (1972) "El crecimiento de las profesiones y el sistema de clase" en BENDIX y LIPSETT. Clase, estatus y poder. Tomo II. Madrid, Foessa.
- Bendit, R. (2000) "Participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea", en BALARDINI, S. (comp.) La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires, CLACSO.
- Betancur, N. (2004) "Gobierno, Banco mundial y Universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina", en Revista Pensamiento Universitario, N° 11. pp. 7-16. Buenos Aires.
- Betancur, N. (2001) "Las políticas universitarias en América Latina en los años 90: del Estado proveedor al Estado gerente", en Revista Pensamiento Universitario, N° 9. pp. 6-11. Buenos Aires.
- Bianco, I. (2003) "La gestión en el espacio organizacional universitario. Mecanismos de lucha y negociación entre los órganos [uni] personales y colegiados". Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- Blanco, R. (2014) "Estudiantes, militantes, activistas. Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual", en Perfiles Educativos Vol. XXXVI, N° 144 pp.140-156. IISUE-UNAM.
- Bonaldi, P. (1995) "Proyecto de ley de Julio V. González", en Revista Pensamiento Universitario, Dossier La Reforma, Año 3-N° 3 pp.67-70. Buenos Aires.
- Bonavena, P. (2012) "Conflicto social y protesta en la ciudad de La Plata: el caso del movimiento estudiantil frente a la irrupción de la 'Revolución Argentina', en CASTILLO, C. y M., RAIMUNDO (Comp.) El 69 platense. Luchas obreras, conflictos estudiantiles y militancia de izquierda en La Plata, Berisso y Ensenada durante la Revolución Argentina. Buenos Aires, Estudios Sociológicos Editora.
- Bonavena, P. y M. Millán (2012) "El movimiento estudiantil en la actualidad argentina: una aproximación sociohistórica", en OSAL Observatorio Social de América Latina Año XIII N° 31. CLACSO.
- Bonvillani, A. y otros (2008) "Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte", en Revista Argentina de Sociología. Año 6, N° 11, pp. 44-73. Buenos Aires.
- Bonvillani, A. y otros (2010) "Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina", en ALVARADO, S. y P. VOMMARO (Comps.) Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.



Borobia, R; Kropff, L. y P. Nuñez (2013) Juventud y participación política. Más allá de la sorpresa. Buenos aires, Noveduc. Introducción.

Bourdieu, P. (2002) [1978] “La ‘juventud’ no es más que una palabra”, en BOURDIEU, P. Sociología y Cultura. México, Grijalbo- Conaculta.

Bourdieu, P. (2008) Homo Academicus. Buenos Aires, Siglo XXI.

Braslavsky, C. (1986) La juventud argentina: Informe de situación. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Brissón, M. E. y Morera, M. I. (1998) Carreras de riesgo: el caso de medicina. Metodología, procesos, productos en la formulación de los patrones y estándares previstos por la Ley de Educación Superior. Buenos Aires, La Prensa Médica/ AFACIMERA.

Brissón, M. E. y Morera, M. I. (2002) “Acreditación de las Carreras de Medicina. Legalidad, legitimidad y consenso: principales aspectos”, en FEM, Revista de la Fundación Educación Médica Vol. 5 N° 1. pp. 13-21.

Brissón, M. E. Galli, A. y M. I. Morera (2002) “Análisis comparativo de patrones y estándares de acreditación de las carreras de medicina de la Argentina y los propuestos por la World Federation for Medical Education”, en FEM Revista de la Fundación Educación Médica Vol. 5 N° 3 pp. 143-154.

Brissón, M. E. Galli, A. y M. I. Morera (2011) “Estándares para la acreditación de carreras de Medicina: el proceso de revisión”, en Revista Argentina de Educación Médica Vol 4 N° 2 pp 76-86.

Brunner, J. J. (1986) “El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles”, en TEDESCO, J. C. y H. BLUMENTHAL La juventud universitaria en América Latina. Venezuela, CRESALC –ILDIS.

Brunner, J. J. (1993) “Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: bases para un nuevo contrato”, en COURARD, H. (ed.) Políticas comparadas de educación superior en América Latina. Santiago de Chile, FLACSO.

Brunner, J. J. (2007) Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007. Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Brunner, J. J. (1993) “Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: bases para un nuevo contrato”, en COURARD, H. (ed.) Políticas comparadas de educación superior en América Latina. Santiago de Chile, FLACSO.

Buch, A. (1996) “Bernardo Houssay y la conflictiva inauguración: la dedicación exclusiva en la Universidad Argentina”, en Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe Vol. 7 N°1.

Buchbinder, P. (2000) “El movimiento reformista de 1918: una aproximación desde la historia interna de las instituciones universitarias”, en Ibero-Amerikanisches Archiv Año 26 N° 1/2 pp. 27-58. Berlin.

Buchbinder, P. (2005) Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires, Sudamerica.

Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008) Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008. Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Burke, M. L. (2012) "Políticas de evaluación: rupturas y continuidades", en CHIROLEU, A; MARQUINA, M. y E. RINESI (comp.) La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines, UNGS

Burrage, M. (1993) "From practice to school-based professional education: Patterns of conflict and accommodation in England, France, and the United States", en ROTHBLATT, S. y B. WITTRICK (Edits.) The European and American university since 1800: Historical and sociological essays. Cambridge, Cambridge University.

Caldelari, M. (1995) "La reforma en el aula", en Revista Pensamiento Universitario, Dossier La Reforma, Año 3-Nº 3 pp. 59-61. Buenos Aires

Caldelari, M. y P. Funes (1998) Escenas reformistas. La reforma universitaria 1918-1930. Buenos Aires, Eudeba.

Califa, J. S. (2007) "El movimiento estudiantil en la UBA entre 1955 y 1976. Un estado de la cuestión y algunos elementos para su estudio", en P. BONAVENTA, J. S. CALIFA y M. MILLÁN (Comps.) El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente. Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.

Camou, A. (2002) "Reformas estatales de "segunda generación" y reformas universitarias en la Argentina actual (o de por qué es bastante más fácil privatizar una línea aérea que reformas una universidad)" en KROTSCH, P. (org.) La universidad Cautiva. La Plata, Ed. Al margen.

Camou, A. (2007) "Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad", en KROTSCH, P., CAMOU A. Y M. PRATI (Coord.) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Prometeo.

Camou, A. y Prati, M. (2010) "Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus prácticas", en WAINERMAN, C. Y M. M. DI VIRGILIO (comp.) El quehacer de la investigación educativa. Buenos Aires, Manantial.

Cano, D. (1995). El FOMEC: una estrategia del Poder Ejecutivo Nacional y el Banco Mundial para la reforma de la educación superior argentina", ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La Universidad como objeto de investigación", Universidad de Buenos Aires.

Cantini, J. L. (1997) La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

Cap, M. (2011) "Actores y procesos en la definición del perfil académico y profesional de los Ingenieros Agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata: Perspectivas y experiencias de grupos académicos de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales". Tesis de grado para optar al grado de Licenciado en Sociología presentada en FaHCE, UNLP.

Carli, Sandra (2006) "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente", en Sociedad Nº 25 pp. 29-46. Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Siglo XXI.

Carli, S. (2013) "Estudiantes universitarios en la Argentina. Aportes de las investigaciones sobre la experiencia estudiantil a las agendas políticas de la educación superior". Acta científica en XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Grupo de Trabajo 25: Educación y desigualdad social. Disponible en: [http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25\\_CarliS.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_CarliS.pdf) investigación

Carli, S. (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Introducción*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Carullo, J. C. y Vaccarezza, L. (1997) “El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I + D”, en *REDES - Revista de estudios sociales de la ciencia* Vol. IV, N° 10. Universidad Nacional de Quilmes.

Casajús, R. (2010) “Autonomía y heteronomía en la relación Universidad-Estado. Un estudio microsociológico sobre el proceso de diseño del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería-PROMEI y su procesamiento institucional en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. 2005-2010”. Tesis de grado para optar al grado de Licenciada en Sociología presentada en FaHCE, UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.480/te.480.pdf>

Castro, J. (2002) *Fondos competitivos y cambio académico en las Universidades Públicas Argentinas. El caso del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE)*. Tesis de Maestría en Educación Superior. Universidad de Palermo.

Castro, S. (2007) “Haciendo política en la escuela. Discusiones en torno al proceso de organización de jóvenes estudiantes bonaerenses”, en 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes, La Plata, 16 y 17 de Noviembre, 2007.

Chama, M. (2002) “Práctica profesional y política en los sesenta-setenta, o el pasaje del profesional ‘modernizador’ al ‘comprometido’. Experiencias de psicólogos y abogados”, en KROTTSCH, P. (org.) *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata, Edit. Al Margen.

Chaves, M. (2009) “Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006”, en *Papeles de trabajo, Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General de San Martín* Año 2, N° 5. Buenos Aires. Disponible en: [http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05\\_15\\_Informedeinvestigacion\\_MarianaChaves.pdf](http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_15_Informedeinvestigacion_MarianaChaves.pdf)

Chiara, M. (2012) “Paradojas de la descentralización en salud en el Gran Buenos Aires, Argentina. Derroteros de la Construcción de política Sanitaria en un Escenario Local”, en *Postdata* [online]. 2012, vol.17, n.2 [citado 2015-11-28], pp. 199-236. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-96012012000200006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96012012000200006&lng=es&nrm=iso).

Chiara, M. y Di Virgilio M. (2001) “Las transformaciones de los lineamientos de las reformas de la política social en el nivel local: la gestión de programas de empleo y salud en un municipio del gran Buenos Aires”, en *Actas de VI Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panel: Reformas federales en áreas estratégicas de gobierno en América Latina*.

Chiara, M. y Di Virgilio M. (2005) *Gestión Social y Municipios. De los escritorios del Banco mundial a los barrios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Chiara, M., Di Virgilio, M. y J. Moro (2012) “Dilemas de la gestión local en salud: aportes de los estudios de caso”, en CHIARA, M (comp.) *Salud, política y territorio en el Gran Buenos Aires. Los Polvorines*: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiara, M.; Di Virgilio, M. y Miraglia (2007) “La gestión local en salud en el Gran Buenos Aires: posibilidades y restricciones”, en IX Seminario RedMuni: *La Agenda Pública Municipal: Presente y Perspectiva*. Instituto del Conurbano Universidad Nacional de General Sarmiento (ICO/UNGS).

Chiroleu, A. (2004) “La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia”, en Revista Fundamentos en Humanidades Año V - N° I. Universidad Nacional de San Luis.

Chiroleu, A. (2007) “Según pasan los años: de la autonomía universitaria y sus retos”, en RINESI, E. y G. SOPRANO (Comps.) Facultades alteradas. Acerca del conflicto de las facultades de Immanuel Kant. Buenos Aires, Prometeo.

Chiroleu, A. (2009) “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”, en *Pro-Posições* V. 20, N° 2 (59). Campinas.

Chiroleu, A. (2011) “La educación superior en América latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?”, en *Avaliação* V. 16 N° 3. Campinas; Sorocaba.

Chiroleu, A. e Iazzeta, O. (2012) “La universidad como objeto de política pública durante los gobierno de Kirchner”, en CHIROLEU, A; MARQUINA, M. Y E. RINESI (comp.) La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines, UNGS.

Chiroleu, A. e Iazzetta, O (2004) “La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del estado. Peculiaridades y trazos comunes”. Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación. UNT, Tucumán, Argentina, Octubre de 2004.

Chiroleu, A. y otros (2001) “El ejercicio de la autonomía y el cogobierno en la Universidad Nacional de Rosario”, en CHIROLEU, A. Repesando la educación superior. Rosario, Editora UNR.

Chiroleu, A. y Vilosio, L. (2007) “Los organismos internacionales y la educación superior, en MARQUINA, M. Y G. SOPRANO (comps.) Ideas sobre la cuestión universitaria. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cibotti, E. (1997) “Alfredo Palacios en defensa de la Universidad democrática”, en Revista Pensamiento Universitario, Dossier La Reforma, Año 5- N° 6, pp. 59-63. Buenos Aires.

Ciria, A. y F. Sanguinetti (1987) La reforma Universitaria. Tomo I y II. Buenos Aires, CEAL.

Clark, B. (1972) “The Organizational Saga in Higher Education”, en Administrative Sciences Quarterly N°17.

Clark, B. (1983) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México, Nueva Imagen.

Coll Cárdenas, M. (2005) “La Universidad Nueva entre 1897 y 1955”, en BARBA, F. La Universidad Nacional de La Plata en el centenario de su nacionalización. La Plata, UNLP.

CONEAU (2002) Contribuciones para un análisis del impacto de sistema de evaluación y acreditación. Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.

Coppola N. y otros (2013) “Las Asociaciones de Decanos y su vinculación con los procesos de acreditación de las Carreras de Medicina en Argentina” Ponencia presentada en VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como Objeto de Investigación, Universidad Nacional de San Luis.

Corengia, A. (2005) Estado, mercado y universidad en la génesis de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina (1991-1995). Tesis de Maestría. Maestría en educación con orientación en gestión educativa. Universidad de San Andrés.

Corengia, A. (2010) “Impacto de la Política de Evaluación y Acreditación de la Calidad en Universidades de Argentina. Un estudio de casos.” Tesis de Doctorado en Educación (no publicada), Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Corengia, A. (2014) “Cultura de calidad vs. burocracia evaluativa. Percepción de directivos universitarios acerca del funcionamiento de la CONEAU y de su impacto en la institución”, en SAN MARTÍN, R. (edit.) Evaluación y acreditación universitaria. Actores y política en perspectiva. Colección Educación Superior de la Universidad de Palermo. El debate argentino. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Cortes Conde, R. y V. Kandell (2002) “Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad”, en Fundamentos de Humanidades Año 3 N° 5.

Crespo, H. (1999) “Problematizar la historia de la universidad”, en Revista Pensamiento Universitario N° 8 pp. 105-112. Buenos Aires.

Cuesta, Pilar (2011) La formación académica y profesional de los geólogos: un análisis centrado en las definiciones curriculares y en las perspectivas y experiencias de profesores y graduados de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Tesis de grado para optar al grado de Licenciada en Sociología presentada en FaHCE, UNLP.

Cueto Rúa, S. (2008) Nacimos en su lucha, viven en la nuestra. Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS-La Plata [en línea]. Tesis de Maestría en Historia y Memoria. UNLP, FaHCE-Comisión Provincial por la Memoria. . Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.426/te.426.pdf>

De Vicenzi, R. (2009) La regulación de las carreras de medicina en la Argentina. El proceso de toma de decisiones, Buenos Aires, Editorial Prometeo.

De Vicenzi, R. (2011) “La acreditación de carreras: estándares de calidad y su efecto sobre la autonomía universitaria”. Conferencia en INQAAHE. Disponible en: <http://www.cae.uai.edu.ar/pdf/CAEE%20-%20Conferencia%20INQAAHE.%20Rodolfo%20De%20Vincenzi.pdf>

Del Bello, J. C. (1993) “Relaciones entre el Estado y la Universidad”. Entrevista en Revista Pensamiento Universitario, Año 1, N°1. pp. 42-45. Buenos Aires.

Denzin, N. (1978). The Research Act. New York, McGraw-Hill.

Di Virgilio, M. (2009) “Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües”, en serie “Documento de trabajo” Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Di Virgilio, M. (2010) “La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje”, en WAINERMAN, C. y M. DI VIRGILIO (comps.) El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires, Manantial.

Dias Sobrinho (2007) “Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad”, en KROTSCH, P., CAMOU, A. Y M. PRATI (coords.) Evaluando la Evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Editorial Prometeo.

Duarte, Yamila (2014a) “¿Qué hay y que queda de las acreditaciones universitarias? Indagaciones preliminares en torno a la construcción de la agenda institucional en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)”. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación, UNICEN, octubre de 2014.

Duarte, Yamila (2014b) “Análisis de la construcción de la agenda institucional universitaria durante los procesos de acreditación en unidades académicas de la UNLP”. Ponencia presentada en las V Jornadas de Graduados- Investigadores en Formación. FaHCE, UNLP, octubre de 2014.

Dubet, F. (1994) “Jóvenes y Estudiantes”, en DUBET, F., MERRIEN, X, SAUVAGE, A VINCE, A. (Eds.) Université et ville. París, L’Harmattan.

Faletto, E. (1986) “La juventud como movimiento social”, en Revista de Estudios de Juventud N° 20 pp. 71-81. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/faletto/3.2.pdf>

Feixa, C. (1998) De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud). Barcelona, Ariel.

Feixa, C. (2010) “El imperio de los jóvenes. Prólogo”, en S. ALVARADO y P. VOMMARO (Comps.) Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Feixa, C. (2011) “El concepto de generación en las teorías sobre la juventud”, en Última Década N° 34, pp. 11-32. Valparaíso, CIDPA.

Feixa, C. y otros (2012) “De la generación x a la generación @. Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina”, en Última Década N° 37, pp. 137-174. Valparaíso, CIDPA.

Fernández Berdaguer, L. y Vacarezza, L. (1996) Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: la aplicación del Programa de Incentivos para Investigadores docentes en las universidades argentinas”, en ALBORNOZ M. y otros (edits.) Ciencia y sociedad en América Latina. Quilmes, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Fernández Plastino, A. (2010) “Juventud universitaria y movimiento estudiantil: ¿organizaciones o multitudes políticas?”. Ponencia presentada en la III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano, UNLP.

Fernández, G. (2000) “Notas sobre la participación política de los jóvenes chilenos”, en BALARDINI, S. (comp.) La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires, CLACSO

Galetto, S. (2013) “La identidad juvenil y uso del espacio público”, en BOROBIA, R KROPFF L.y P. NUÑEZ (Comps.) Juventud y participación política. Más allá de la sorpresa. Buenos aires, Noveduc.

Galli, A. (2008) Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la Republica Argentina (AFACIMERA): Creación y Desarrollo. Revista Argentina de Educación Médica. Vol. 2 N° 2 pp. 68-77.

Gandolfi, F. (1999) “Pretérito imperfecto. Los días de la primera universidad de La Plata (1896-1919)”, en BIAGINI, H. (comp.) La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. La Plata, EDULP.

Garatte, L. (2010) “Modernización académica en tiempos de radicalización política: Especialistas, técnicos o tecnócratas de la educación”, en Archivos de Ciencias de la Educación Vol. 4 N° 4. pp. 171-186.

Garatte, L. (2012) “Cambios en la formación pedagógica durante la `dictadura`: orientaciones y contradicciones”. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”, La Plata, diciembre de 2012.

Garatte, L. (2012) “Cambios en la formación pedagógica durante la 'dictadura': Orientaciones y contradicciones”. Trabajo presentado en VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1966/ev.1966.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1966/ev.1966.pdf)

Garatte, L. y Casajus, R. (2012) “Programas de mejora de la calidad en carreras de ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias”, en CHIROLEU, A; MARQUINA, M. y E. RINESI (comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines, UNGS.

García de Fanelli, A. (2008) Contrato-Programa. Instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.

García de Fanelli, A. M (2011) “Financiación de la Educación Superior Argentina: Cambios y continuidades entre los años 90 y la primera década del 2000”, en Educación Superior y Sociedad Vol 16 N° 1, UNESCO-IESALC. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org/ve/index.php/ess/article/view/388/326>. Consultado el 12 de agosto de 2015.

García de Fanelli, A. M. (2006) “Los contratos-programa en las universidades: Lecciones de la comparación internacional”, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 14 N°11. Disponible en: [file:///D:/mis\\_documentos/Downloads/82-371-1-PB.pdf](file:///D:/mis_documentos/Downloads/82-371-1-PB.pdf)

Garretón M. (1991) Problemas y desafíos en la participación política de los jóvenes. Buenos Aires, FLACSO.

Ghiardo, F. (2004) “Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset”, en Última Década N° 20, pp. 11-46. Viña del Mar, CIDPA.

Glosario MESALC. Glosario de la Educación Superior en América Latina y el Caribe Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC. Disponible en: [http://seed.lcc.ufmg.br/moodle\\_mesalc/mod/glossary/view.php?id=26](http://seed.lcc.ufmg.br/moodle_mesalc/mod/glossary/view.php?id=26). Consultado el 3 de junio de 2014.

González Leandri, R. (1999) Las profesiones. Entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico. Madrid, Catriel.

González Leandri, R. (2000) "Miradas médicas sobre la cuestión social. Buenos Aires a fines del siglo XIX y principios del XX", en Revista de Indias [Online] vol. LX, núm. 219 pp. 421-435 Disponible en: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/15076/1/580.pdf>

González Leandri, R. (2004) “Notas acerca de la profesionalización médica en Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX”, en SURIANO, J. (comp.) *La cuestión social en Argentina: 1870-194*. Buenos Aires, La Colmena.

González Vaillant, G. y M. Schwartz (2012) “Student Movements and the Power of Disruption” Disponible en: <http://mobilizingideas.wordpress.com/2012/05/02/student-movements-and-the-power-of-disruption/>

González Vaillant, G. (2014) “Movimiento en transición: Los estudiantes uruguayos en la transición democrática”, en Revista Pensamiento Universitario Año 16 N° 16 pp. 53. Buenos Aires.

Groisman, E. (2000) “Reconocimiento Oficial de Títulos y Acreditación de Carreras”. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Guadilla, C. (2000). Investigación y toma de decisiones en educación superior: una interacción a construir, Revista Nueva Sociedad, 165.

Guaglianone, A. (2012) “Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en argentina”, en *Calidad en la Educación* N° 36. pp. 187-217. Consejo Nacional de Educación.

Guerrini, V.; Pérez Rasetti, C.; Jeppesen, C. (2002) Evaluación integral de procesos en la acreditación de grado. Documento de CONEAU – Argentina

Halperín Dongui, T. (1988) “Estilos nacionales de institucionalización de la cultura e impacto de la represión: Argentina y Chile”, en *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Buenos Aires, Eudeba.

Halperín Dongui, T. (2002) *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba (1962)

Hobsbawm, E. (1999) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Crítica.

Iazetta, O. (2001) “La recreación de la dimensión pública de la universidad”, en Revista *Pensamiento Universitario* N° 9. pp. 43-64. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Itumendi, J. y C. Mambloma (2005) “La Universidad Nacional de La Plata entre 1955 y 1997”, en BARBA, E. (Dir.) *La Universidad de La Plata en el centenario de su nacionalización*. La Plata, EDULP.

Josin, A. (2010) *Empezar a militar: el compromiso político entre los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP*. Tesis de Maestría inédita. Maestría en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto de Desarrollo Económico y Social

Kandel, V. (2005) *Participación estudiantil y gobierno universitario Nuevos actores – Viejas estructuras*. Tesis de Maestría, FLACSO/Argentina.

Kaufman, C. y D. Doval (1999) *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario, Laborde edit.

Kingdon, J. (2002) *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. London, Longman.

Kropff, L. y Nuñez, P. (2009) “Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas”, en CHÁVEZ M. (ed.) *Estudios sobre Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*. La Plata: UNLP.

Krotsch, P. (1993) “La universidad Argentina en Transición ¿Del Estado al mercado?”, en Revista *Sociedad* N° 3. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Krotsch, P. (1998) “Gobierno de la educación Superior en Argentina. La política pública en la coyuntura”, en MENDES CATANI, A. (org.) *Novas perspectivas nas políticas de Educação superior no limiar do Século XXI*. Porto Alegre, Editora Autores Associados.



Krotsch, P. (2000) “Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación N° 12, pp. 19-49. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Krotsch, P. (2002a) "Una universidad partidizada no le da confianza a la sociedad". Entrevista en Diario Clarín, 25 de agosto de 2002. Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/2002/08/25/o-02815.htm>

Krotsch, P. (2002b) “La Universidad está cautiva”. Entrevista en Diario Página/12, 4 de agosto de 2002. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-8270-2002-08-04.html>

Krotsch, P. (2002c) “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la argentina”, en KROTSCH, P. (org.) La universidad Cautiva. La Plata, Ediciones Al Margen.

Krotsch, P. (2003) Educación Superior y Reformas Comparadas. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Krotsch, P. (2005) “La evaluación de la calidad en la argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto”, en DE VRIES, W. (coord.) Calidad, eficiencia y evaluación en la educación superior. España, Netbiblo.

Krotsch, P.; Camou, A., y Prati, M., (2007) “Presentación”, en Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Krotsch, P. y Atairo, D. (2008) De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Krotsch, P.; Atairo, D. y Varela, S. (2007) “De la simultaneidad e interacción en los procesos de construcción de la evaluación institucional: el caso de la Unicen”, en KROTSCH, P.; CAMOU, A.; PRATI, M. (Comp.) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Larrondo, M. (2013) “Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires”, en Propuesta Educativa N° 39 Año 22 Vol 1 pp. 51-58. Buenos Aires.

Las Heras Bonetto J. y E. Rosselot Jaramillo (2004) “Calidad en Medicina. Criterios para la acreditación de programas de facultades de Ciencias de la Salud”, en Calidad en Medicina. Buenos Aires, CIDAFAM/ Osde.

Lechner, N. (1997) La dimensión cultural de la política. Entrevista con Adrián Acosta Silva. Nexos N° 237 pp. 61- 62. México. Disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=8515>

Leite, D. (2010) “Estudantes e avaliação”, en Revista de Avaliação de Educação Superior Vol. 15 N°3 pp. 9-27. Universidad de Sorocaba.

Liaudat, M.D.; Liaudat, S. y N. Pis Diez (2012) En las aulas y en las calles. Antecedentes, continuidades y rupturas de una década del movimiento estudiantil universitario argentino (2002-2011). Buenos Aires, Ediciones Herramienta, Colección Pensamiento Crítico.

Litichever, L y Núñez, P. (2009) “Cultura política en la escuela media: Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil”, en TIRAMONTI, G (Comp.) La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la Investigación. Buenos Aires, Manantiales.

Lobato, M. y J. Suriano (2003) La protesta social en Argentina. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lodge, D. (2000) ¡Buen Trabajo! Barcelona, Anagrama.

Lopez Castro, N. y otras (2002) “Un castillo construido sobre la arena: la disolución de un proyecto científico de élite. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata en su etapa fundacional”, trabajo final del Taller de investigación: Sociología de la Educación: Historia Social de la Universidad: científicos y profesionalistas, tensiones y disputas en torno al sentido de la Universidad en la argentina moderna. El caso de la Universidad Nacional de La Plata (MIMEO).

López, S. (2007) Implementación de Políticas Públicas en el Nivel Local: El Caso del Proyecto Centros Integradores Comunitarios en Berisso (2004-2007). Trabajo Final de Licenciatura, Dto de Sociología, UNLP.

Liotard, J. F. (1979) La condición postmoderna. Buenos Aires, Teorema.

Mancuso, M. (2013) “Los temas de la agenda parlamentaria 2012/13 para la educación superior, en DAROQUI, A X Jornadas de sociología. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. CABA: UBA. Disponible en: [http://www.academia.edu/9429409/Los temas de la agenda parlamentaria 2012 13 para la Educa](http://www.academia.edu/9429409/Los_temas_de_la_agenda_parlamentaria_2012_13_para_la_Educaci%C3%B3n_Superior)

Mancuso, M. y Piqué, A. (2014) Política Universitaria, una mirada comparativa entre los años '90 y los gobiernos kirchneristas (2003-2013). Ponencia en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa40Mancuso.pdf>

Manzano, V. (2011) “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”, en Propuesta Educativa N° 35 Año 20 Vol 1 pp. 41 – 52. Buenos Aires.

Marano, M. G. (2014) “La relación entre Universidades e Institutos Superiores como objeto de políticas públicas: Continuidades y variaciones entre menemismo y kirchnerismo” (En línea). Trabajo presentado en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3-5/12/2014, Argentina. Disponible en: [file:///D:/mis\\_documentos/Downloads/PONmesa40Marano.pdf](file:///D:/mis_documentos/Downloads/PONmesa40Marano.pdf)

Margulis, M y M. Urresti (1996) “La juventud es más que una palabra”, en MARGULIS, M. (ed.) La juventud es más que una palabra. Buenos Aires, Biblos.

Márquez, Á. D. y Marquina, M. (1997) “Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos, Acreditación. Enfoque comparado”, en Publicaciones Web CONEAU. Disponible en: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1328.pdf> 1997. Consultado el 10 de agosto de 2014.

Marquina, M. (2004) Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Marquina, M. (2007) “El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización”, en RINESI, E. y G. SOPRANO (Comps.) Facultades alteradas. Acerca del conflicto de las facultades de Immanuel Kant. Buenos Aires, Prometeo.

Marquina, M. (2008) “Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia”, en Revista de la Educación Superior Vol. XXXVII (4) No. 148 Octubre-Diciembre de 2008, pp. 7-21.

Marquina, M. (2009) “Académicos como evaluadores de instituciones y carreras universitarias en Argentina: la experiencia de una década”, en MARQUINA, MAZZOLA y SOPRANO (comps.). Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de San Luis / Prometeo Libros.

Marquina, M. (2012) “¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento”, en CHIROLEU, A; MARQUINA, M. y E. RINESI (comp.) La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marquina, M. (2014) “La arena evaluativa: tensiones, equilibrios e intereses de una política compleja”, en SAN MARTÍN, R. (edit.) Evaluación y acreditación universitaria. Actores y política en perspectiva. Colección Educación Superior de la Universidad de Palermo. El debate argentino. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Marquis C. (2014) “Dos décadas de evaluación universitaria en la Argentina”, en SAN MARTÍN, R. (edit.) Evaluación y acreditación universitaria. Actores y política en perspectiva. Colección Educación Superior de la Universidad de Palermo. El debate argentino. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Martín Lorenzattin, M. (2009) “La formación académica y profesional de los economistas: un estudio sobre la definición del perfil de los Licenciados en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, desde 1992 hasta el presente” Tesis de grado para optar al grado de Licenciada en Sociología presentada en FaHCE, UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.679/te.679.pdf>

Martínez Marull, A.; Fernández C.; Jeppessen C. y A: Caillon, (2002) “Acreditación de las carreras de Medicina en la República Argentina. Análisis crítico de los estándares, de los procedimientos y de los resultados de la evaluación.” Publicaciones Web CONEAU. Disponible en: [www.CONEAU.gov.ar/documentos](http://www.CONEAU.gov.ar/documentos). Consultado el 15 de agosto de 2014.

Mazzola, C. (2008) “Crisis institucional en la universidad argentina”, en Avaliação, V. 13, Nº. 1. pp. 89-100. Campinas, Sorocaba, SP.

Menéndez, E. (1988) “Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria”, Trabajo presentado en en Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud. Buenos Aires, abril y mayo de 1988.

Menéndez, E. (1990) Morir de alcohol, saber y hegemonía médica. México, Alianza.

Menéndez, E. (2005) “El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores”, en Salud colectiva [online] vol.1, Nº1 pp. 9-32. [citado 2015-01-21]. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-82652005000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652005000100002&lng=es&nrm=iso).

Mignone, E. (1996) “Título académico, habilitación profesional e incumbencias”, en Revista Pensamiento Universitario Nro. 4/5 (agosto), Oficina de Publicaciones – CBC - UBA. Buenos Aires.

Millán, M. (2010) “Radicalización y nueva izquierda a fines de los '60. El caso del movimiento estudiantil del nordeste argentino desde el Correntinazo de mayo de 1969 hasta el inicio del año 1970”, en BUCHBINDER, P., CALIFA J. S. y M. MILLÁN (comps.) Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973). Buenos Aires: Final Abierto.

Moler, E. (2006) Procesos de acreditación en las carreras de Ingeniería. ¿Mejoramiento en la calidad o adaptación a las normativas? Documentos CONEAU.

Molinari, V. (2012) “La participación política de los jóvenes dentro de las orgánicas partidarias”, en ZAFFARONI, A. (comp.) Estudios sobre juventudes en argentina II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes, Salta en 2010.

Mollis, M. (1996) “El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada”, en Revista Pensamiento Universitario N° 4/5. pp. 102-115. Buenos Aires, Of. Publicaciones CBC/UBA.

Mollis, M. (1999) “El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía”, en Perfiles Educativos, N° 84, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Mollis, M. (2003) “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, en Marcela Mollis (comp.) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, CLACSO.

Moro, J. (2012) “Un abordaje conceptual y metodológico para investigar la gestión sanitaria local”, en CHIARA, M. (comp.) Salud, política y territorio en el Gran Buenos Aires. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Naishtat, F. (2004) “La democracia universitaria hoy: en busca de la comunidad perdida”, en Pensamiento Universitario Año 11 N°11. pp. 45-56. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Naisthat F. y Toer, M. (2005) Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas. Buenos Aires, Biblos.

Natanson, J. (2012) ¿Porqué los jóvenes están volviendo a la política? Buenos Aires, Debate.

Neave, G. y Van Vught, F. (1994) Prometeo Encadenado, Estado y Educación Superior en Europa. Barcelona, Gedisa.

Nosiglia, M. (2004) “Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional”, en Revista Fundamentos en humanidades Año V - N° I. Universidad Nacional de San Luis.

Nosiglia, C. (2012) “Poder y autoridad: el impacto de la Ley de Educación Superior en el gobierno de la universidad argentina”, en SAN MARTIN, R. (ed) Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad. Buenos Aires, Universidad de Palermo. Colección de Educación Superior.

Nosiglia, C. (2013) “La disputa en torno habilitación académica y profesional de los títulos: El caso de la acreditación de las carreras de grado a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521”. Ponencia presentada en VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como Objeto de Investigación, Universidad Nacional de San Luis.

Nosiglia, C. (2014) “La disputa en torno habilitación académica y profesional de los títulos: El caso de la acreditación de las carreras de grado a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521. RAES Año 6 N° 8. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible en: <http://www.untref.edu.ar/raes/index.htm>.

- Núñez, P. (2010) Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES, Buenos Aires, 2010 (inédita).
- Núñez, P. (2011) “Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política”, en Propuesta Educativa N° 35. Buenos Aires, FLACSO.
- O’Donnell, G. (1984) “Democracia en la Argentina: micro y macro”, en OSZLAK, O. (comp.) Proceso, Crisis y transición democrática/1. Buenos Aires, CEAL.
- Ortiz, F. E. (1995) Hombres y cosas de la Facultad de Ciencias Médicas de La Plata. Período 1919-1955. La Plata, Quirón.
- Ortiz, F. E. (1997) Hombres y cosas de la Facultad de Ciencias Médicas de La Plata. Período 1955-1994. La Plata, EDULP.
- Oszlak O. y G. O’Donnell (1976) “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. Documento CLACSO/ Nro. 4, 1981./1976. Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- Oszlak, O. (1987) La formación del Estado argentino. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Paviglianiti, N. (1996) “La política universitaria del período 1989-1995 en la Argentina. Una lectura desde la legislación”. Buenos Aires (MIMEO).
- Peón, C. (2013) “Comentarios al trabajo de Emilio Fermín Mignone: Las incumbencias”, en Revista Debate Universitario Vol 1 N° 2 pp. 66-77. Buenos Aires, CAEE-UAI. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/2368>. Consultado el 20 de marzo de 2015.
- Pérez Lindo, A. (1993) Teoría y evaluación de la educación superior. Buenos Aires, Editorial Aique.
- Pérez Rasetti, C. (2002) “Propuesta metodológica para la acreditación de carreras de ingeniería 2002”. Comisión Nacional de Acreditación Universitaria (CONEAU). Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1243.pdf>
- Pérez Rasetti, C. (2004) “La acreditación y la formación de los ingenieros en la Argentina”. Comisión Nacional de Acreditación Universitaria (CONEAU). Argentina. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1244.pdf>
- Perez Rasetti, C. (2012) “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas”, en CHIROLEU, A; MARQUINA, M. Y E. RINESI (comp.) La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines, UNGS.
- Perkin, H. (1984) “The Historical Perspective”, en CLARK B. (edit.) Perspectives on Higher Education. University of California Press.
- Pessacq, R. y otros (1986) La normalización de la Universidad Nacional de La Plata: 1983-1986. La Plata, EDULP.
- Piccone, M. V. (2010) Huellas. Semblanzas de vida de detenidos-desaparecidos y asesinados por el terrorismo de estado pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: EDULP.

Picotto, D. y Vommaro, P. (2010) “Jóvenes y política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la Universidad de Buenos Aires”, en *Nómadas (Col)* N° 32 pp. 149-162. Universidad Central Colombia.

Prati, M. (2003) El impacto del programa de incentivos a partir de las percepciones de los académicos. Tesis de grado. Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciado en Sociología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.536/te.536.pdf>

Prati, M. (2004) “Tensiones en la implementación del Programa de Incentivos”, ponencia presentada en IV Encuentro Nacional Y I Latinoamericano: "La Universidad Como Objeto De Investigación" 7, 8 Y 9 de Octubre De 2004. Tucumán, Argentina.

Prati, M. (2009) “El Programa de Incentivos y la 'sociedad' universitaria”, en *Revista Pensamiento Universitario* N° 12. pp. 45-62. Buenos Aires.

Prati, M. (2011) Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Argentina. Título: “De cómo hacer política universitaria en la Argentina: enseñanzas a partir de la implementación del Programa de Incentivos”.

Prego C. y M. Prati (2007) “Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencias básicas y humanidades”, en KROTSCH, P.; CAMOU, A.; PRATI, M. (Comp.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Prego, C. (1999) “Universidad, investigación y reforma: cruces y desencuentros”, en *Revista Pensamiento Universitario* Año 6 N° 8 pp. 113-118. Buenos Aires.

Pressman, J. y Wildavsky, A. (1998) *Implementación: cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

Pronko, M. (2001) “Estudiantes, universidad y peronismo: el triángulo imperfecto”, en *Revista Pensamiento Universitario* Vol. 9 N° 9 pp.78-81. Buenos Aires.

Pucciarelli, A. (2001) “El régimen político de las democracias excluyentes. El caso de la República Argentina [en línea] *Sociohistórica*, N°9-10. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2939/pr.2939.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2939/pr.2939.pdf)

Pugliese, J. C. (2014) “La evaluación como instrumento de políticas”, en SAN MARTÍN, R. (edit.) *Evaluación y acreditación universitaria. Actores y política en perspectiva*. Colección Educación Superior de la Universidad de Palermo. El debate argentino. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Puigrós, A. y P. Krotsch (1994) *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Cuadernos. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.

Rama, C. (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, FCE.

Ramírez, A. J. (1999) “Radicalización y peronización de los universitarios: el caso de la UNLP (1969-1974)”, en *Cuadernos del CISH* Año 4 N° 5 pp. 189-198. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2803/pr.2803.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2803/pr.2803.pdf)

Randall, J. (2004) “Desafíos nacionales e internacionales al proceso de acreditación”, en LAS HERAS BONETTO J. Y E. JARAMILLO (comp.) *Calidad en Medicina*. Buenos Aires, CIDAFAM/OSDE.

Reguillo, R. (2000) Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires, Editorial Norma.

Rico y otros (2010) “¿Nuevas formas de hacer y entender la práctica política estudiantil? Contrahegemonía y el ascenso de la izquierda ‘independiente’ en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.”. Ponencia en III° Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano. La Plata, 16, 17 y 18 de septiembre de 2010

Rinesi, E. (2012) “El lugar y los desafíos de la universidad pública en la Argentina actual”, en CHIROLEU, A; MARQUINA, M. y E. RINESI (comp.) La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines, UNGS.

Saintout, F. (2002) “La criminalización de los jóvenes en la TV: los pibes chorros. Un acercamiento a la cultura de los medios”, en Signo y Pensamiento N° 41 Vol. XXI, pp. 98-106. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/signoyp/pdf/4110.pdf>.

Saintout, F. (2007) Jóvenes incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política. Tesis doctorado en ciencias sociales, FLACSO/Argentina.

Sigal, S. (1991) Intelectuales y poder en la década del sesenta. Buenos Aires, Puntosur Ediciones.

Soprano, G. (2009) “Autonomía universitaria e intervención política en la trayectoria de liderazgos y grupos académicos en Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata 1930-1955” (En línea). Anuario del Instituto de Historia Argentina, (9): 97-147. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3923/pr.3923.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3923/pr.3923.pdf)

Soprano, G. (2007) “De la pedagogía a la ciencia de la educación. A propósito de un estudio sobre intervenciones políticas y académicas de los pedagogos en el ámbito universitario, en Propuesta Educativa N° 28. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Southwell, M. (2003) “Algunas reflexiones en torno al discurso pedagógico en la Argentina post-dictatorial (1983-1999)”, disponible en [www.utdt.edu/cei/area\\_educacion/Paper\\_Southwell.pdf](http://www.utdt.edu/cei/area_educacion/Paper_Southwell.pdf)

Spinelli H. (2010) “Las dimensiones del campo de la salud en Argentina”, en Salud Colectiva Vol. 6 N° 3 pp. 275-293. Buenos Aires.

Stake, R. (1995). Investigación con estudios de caso. Madrid, Ediciones Morata.

Stoker, R. (1989) “Un marco de análisis para el régimen de implementación”, en AGUILAR VILLANUEVA, L. (ed.) La implementación de las políticas. México D.F., Porrúa.

Stubrin, A. (2001) “La política de partidos y las Universidades Públicas en la Argentina 1983-2000”, en CHIROLEU A. Repesando la Educación Superior. Rosario, Editora UNR.

Stubrin, A. (2010) "CONEAU: la institucionalización de la evaluación y acreditación universitaria en Argentina", en STUBRIN, A. Calidad universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana. Ediciones UNL. Buenos Aires, Eudeba.

Stubrin, A. Una encrucijada interpretativa acerca de la acreditación de las carreras de grado. s/f. Documento CONEAU. Buenos Aires. Argentina.

Suasnábar, C. (2002) “Debates universitarios y político-pedagógicos en la UNLP (1966-1973): continuidad institucional y radicalización política”, en KROTSCH, P. (org.) La universidad Cautiva. La Plata, Ediciones Al Margen.

Suasnábar, C. (2004) *Universidad e Intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Flacso - Manantial.

Suasnábar, C. (2005) “Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner”, en *Revista Temas y Debates*. Nro. 10, pp. 83-93. Rosario, UNR editora.

Suasnábar, C. (2009) “Reforma de la educación superior y transformaciones en el campo académico en Argentina”, en MARQUINA, MAZZOLA y SOPRANO (comps.). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de San Luis / Prometeo Libros.

Suasnábar, C. (2011) “Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas”, en *Revista Pensamiento Jurídico* N° 31 pp. 87-103. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Suasnábar, C. (2012a) “El marco normativo de las universidades y el debate sobre la autonomía: una lectura desde la producción académica”, en CHIROLEU, A.; SUASNÁBAR, C. y L. ROVELLI, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines, UNGS; Buenos Aires, IEC-CONADU.

Suasnábar, C. (2012b) “La larga marcha de una nueva/vieja idea: de la ‘calidad’ como problema a la ‘evaluación de la calidad’ como forma de regulación”, en CHIROLEU, A.; SUASNÁBAR, C. y L. ROVELLI, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines, UNGS; Buenos Aires, IEC-CONADU.

Suasnábar, C. (2013) “Las políticas universitarias en 30 años de democracia: continuidades, rupturas y algunas lecciones de la experiencia”, en *Cuestiones de Sociología* N° 9, 2013. Disponible en: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/>

Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2012). *Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente*. En CHIROLEU, A; MARQUINA, M. y E. RINESI (comp.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Svampa M. y Pereyra S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Biblos.

Talamonti, P. (2008) "La lucha contra la Ley de Educación Superior en la UNLP entre 1994 y 1996". Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la UNLP 2008.

Tamayo Sáez, M. (1997) “El análisis de las políticas públicas”, en BAÑÓN y CARILLO *La Nueva Administración Pública*. Madrid, Alianza.

Tenti Fanfani, E. (1998) “Visiones sobre la política”, en SIDICARO, R. y TENTI FANFANI, E. (comps.) *La Argentina de los jóvenes*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.

Tenti Fanfani, E. y R. Sidicaro, (1998) *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.

Tenti Fanfani, E. y V. Gómez Campos (1990) *Universidad y profesiones*. Buenos Aires, Miño y Dávila.



Tiramonti, G. (1999) “Los cambios en la universidad: una modernización diferenciadora”, en TIRAMONTI, G.; SUANÁBAR, C. y SEOANE, V. Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. La Plata, Series Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de La Plata.

Toer, M. (1997) “Los estudiantes de la UBA y su actitud ante las instituciones”, en Revista Pensamiento Universitario N°6 pp. 25-38. Buenos Aires.

Torti, C. y A. Barletta (2002) “Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria”, en KROTSCH, P. (org.) La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes. La Plata, Edit. Al Margen.

Torti, M. C. (2007) “El viejo partido socialista y los orígenes de la nueva izquierda” [En línea]. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.259/te.259.pdf>

Touraine, A. (1985) “América Latina y sus intelectuales”. Entrevista con Silvia Sigal, en Crítica y Utopía N° 13. Paris, 1983. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/critica/nro13/SIGAL.pdf>

Trotta L. y Atairo, D. (2014) “Ensamblajes conflictivos en la política de acreditación: las posiciones de los estudiantes universitarios”, en SAN MARTIN, R. (Edit.) La evaluación y acreditación universitaria. Actores y política en perspectiva. Colección Educación Superior de la Universidad de Palermo. El debate argentino. CABA, Universidad de Palermo.

Trotta, L. (2011) “¿La Universidad somos nosotros? Repensando algunos aspectos del periodo de normalización democrática en la Universidad de Buenos Aires 1983-1986”, en Licenciatura en Sociología, trabajos finales. Publicación electrónica, Vol. 2. La Plata, FaHCE, UNLP.

Trotta, L. y otras (2003) “Los orígenes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP: disputas y consensos”, trabajo final del Taller de investigación: Sociología de la Educación: Historia Social de la Universidad: científicos y profesionalistas, tensiones y disputas en torno al sentido de la Universidad en la argentina moderna. El caso de la Universidad Nacional de La Plata (MIMEO).

Trow, M. (2010) Twentieth-Century Higher Education. Elite to mass to universal. Baltimore, Hopkins University Press.

Universidad Nacional de Córdoba [Centro de Promoción y Producción Audiovisual- Prosecretaría de Comunicación de la UNC - Comisión 400 años de la UNC] (2013) "Cuatrocientos". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?list=PLxqPCkQgUzPOFJplu9VbkGhU7YULSqRyq&t=13&v=kMV45UyDtII>

Urresti, M. (2000) “Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico”, en BALARDINI, S. (comp.) La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires, CLACSO.

Varela, S. (2007) “Las dinámicas del cambio en las universidades estatales: una aproximación desde el neoinstitucionalismo a la experiencia reciente de la UNICEN”, en KROTSCH, P.; CAMOU, A.; PRATI, M. (Comp.) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Varela, S. (2010) Las dinámicas del cambio en las instituciones de educación superior. Un estudio organizacional de la experiencia reciente en las facultades de Ciencias Exactas y Ciencias Económicas de la UNICEN. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.

Vasilachis de Gialdino, I (2006) “La investigación cualitativa”, en VASILACHIS DE GIALDINO, I (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Gedisa editorial.

Vilas, C. (1997) “La reforma del Estado como cuestión política”, en Política y Cultura N° 8 pp. 147-185. México.

Villanueva, E. (2008) “La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina”, en *Avaliação*, V. 13, N° 3, pp. 793-805. Campinas; Sorocaba.

Vitar, A. (2006) “Las políticas y lo(s) político(s)”, en VITAR, A. (coord.) Políticas de Educación. Razones de una pasión. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Weiss, E. (2012) “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, en *Perfiles Educativos* Vol. XXXIV N° 135 pp. 134-148. IISUE-UNAM.

Yin, R. (1989) *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.

## ANEXO METODOLOGICO

La tesis se propuso contribuir a comprender las dinámicas sociopolíticas que se despliegan en un escenario institucional específico – la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata - a partir del posicionamiento del actor estudiantil en el proceso de implementación de la política de acreditación de carreras de grado.

En este sentido, la investigación adoptó una aproximación metodológica de tipo cualitativa, cuya particularidad está dada por su carácter interpretativo, inductivo, multimetódico y reflexivo. Consecuentemente se emplearon métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos fueron producidos (Vasilachis, 2006). Considerando un hecho central del campo de las ciencias sociales que es la co-presencia de distintos paradigmas, la necesidad del uso de distintos métodos que permitan captar la compleja y múltiple naturaleza de la realidad y la profundización del análisis (Vasilachis, 2006).

Los métodos cualitativos se presentaron entonces como apropiados en la medida que nuestros objetivos de investigación se centraron en describir, comprender e interpretar fenómenos sociales, y señalar la particularidad distintiva de un caso.

Dentro de los estudios de corte cualitativos se seleccionó como abordaje metodológico el **estudio de casos** en tanto uno de los principales supuestos que guió este recorte y nos llevó a centrar la atención en una experiencia específica – la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata - es que la implementación de una política universitaria conlleva un impacto heterogéneo y efectos no previsibles, así como múltiples respuestas, tanto en el nivel de los actores como de las dinámicas institucionales emergentes. Por lo cual fue necesaria una indagación desde lo particular y asentada en bases empíricas (Camou y Prati, 2010).

Este abordaje, requiere al mismo tiempo el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico (Stake, 1995) al mismo tiempo que la contextualización del objeto de investigación (Yin, 1989). De allí que la tesis adoptó un acercamiento holístico al problema de investigación y como parte de la comprensión de éste “la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake, 1995: 47). En este sentido, la utilidad de la investigación se encuentra en relación al valor de los significados que ha generado más que en su capacidad de ser reproducida.

La reconstrucción desde la que se realiza este análisis recupera fuentes primarias así como fuentes secundarias, desarrollando de este modo una estrategia de triangulación que busca interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único (Denzin, 1978).

### **1. Entrevistas semiestructuradas**

En el transcurso del trabajo de campo se realizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas a referentes de las agrupaciones estudiantiles mayoritarias de la facultad, de generaciones más antiguas, ya graduados, y más recientes, aún estudiando. Estos encuentros permitieron no sólo construir un relato sobre la mirada de lxs estudiantes militantes y las agrupaciones estudiantiles sobre la LES y la política de acreditación, recoger sus análisis de la participación del resto del estudiantado y los otros actores, o pensar en conjunto desde las trayectorias individuales procesos más amplios de politización y acercamiento a la participación política de los jóvenes estudiantes universitarios en la actualidad, sino también identificar los matices o actualizaciones de las dimensiones constitutivas de las universidades nacionales en el plano institucional local. Asimismo, aún con importantes matices y divergencias, se registró cierto posicionamiento coral respecto de la LES y la acreditación, que produjo una saturación rápida de la información recolectada en estas instancias.

Dado que, a pesar de desplegar una serie de estrategias, el proceso de concertar encuentros con estudiantes militantes y referentes de las agrupaciones ya graduados supuso ciertas dificultades, se apeló también a un conjunto de entrevistas a referentes estudiantiles que forman parte del acervo documental del equipo de investigación sobre universidad con sede en el IDIHCS-UNLP. De este conjunto de materiales se utilizaron entrevistas a referentes estudiantiles de otras facultades.

Asimismo, se realizaron entrevistas que completaron la recolección de datos secundarios sobre el proceso de definición de los estándares de la acreditación en el caso de las carreras de ciencias médicas y las primeras experiencias de implementación, así como sobre características de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

## **Entrevistas a referentes estudiantiles**

- Entrevistada N°1  
Estudiante, militante de agrupación independiente, ingreso posterior al 2007.
- Entrevistada N° 2  
Estudiante, militante de agrupación vinculada a un partido de izquierda, ingreso posterior al 2007.
- Entrevistado N° 3  
Estudiante, militante de agrupación vinculada a un partido tradicional, ingreso posterior al 2001.
- Entrevistada N° 4  
Estudiante, militante de agrupación vinculada a un partido de izquierda, ingreso posterior al 2001.
- Entrevistada N° 5  
Graduada, ex militante estudiantil de agrupación independiente, ingreso posterior al 2001.
- Entrevistado N° 6  
Graduado, ex militante estudiantil de agrupación independiente, ingreso en los años 90.
- Entrevistada N° 7  
Graduada, ex militante estudiantil de agrupación de izquierda de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ingreso en los años 90.
- Entrevistada N° 8  
Graduada, ex militante estudiantil de agrupación con afinidad a partido tradicional de la Facultad de Ciencias Exactas, ingreso en los años 90.
- Entrevistada N° 9  
Estudiante, militante de agrupación de izquierda de la Facultad de Ingeniería, ingreso posterior a 2001.

## **Entrevistas a actores clave**

- Entrevistado N° 10  
Ex decano de la FCM en el período pos normalización, presidente de AFACIMERA (1985-1987).
- Entrevistada N° 11  
Docente jubilada de la FCM del área de Histología.
- Entrevistada N° 12  
Especialista en Educación Médica, consultora de AFACIMERA.

## **2. Fuentes documentales**

### **2.1 Resoluciones de organismos estatales.**

Un primer grupo de las fuentes documentales revisadas está compuesto por resoluciones, disposiciones y documentos sobre la acreditación producidos por la SPU, CONEAU y el Ministerio de Educación Nacional

- Decreto 499/95: Estipula que la acreditación de carreras se realizará cada seis años y se sancionará con el no reconocimiento oficial del título a aquellas carreras que no acreditaran.
- Res. MCE 535/99: Definición de los contenidos básicos comunes, criterios sobre la intensidad de la formación práctica, alcance del título, estándares de acreditación para las carreras de grado de Medicina
- Res. MCE 238/99: Definición de la carrera de medicina como de interés público
- Ordenanza CONEAU 005/99: Procedimientos y pautas para la acreditación
- Res. CONEAU 577/00: Convocatoria obligatoria para la acreditación de carreras de medicina
- Res. CONEAU: 395/01: Acreditación por un período de tres años la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Ciencias Médicas.
- Ordenanza CONEAU 036/03: Procedimiento de acreditación
- Res. CONEAU N° 943/05: Extender la acreditación -otorgada por Resolución CONEAU N°395/01- de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata por un período de tres años; dejar establecido que es responsabilidad de la universidad completar los planes comprometidos mediante la ejecución de las acciones pendientes; emitir recomendaciones.
- Res. ME 1314/07: Revisión de los documentos aprobados por Resolución Ministerial N° 535/99 para las carreras de Medicina. Aprobación los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Medicina así como la nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hayan obtenido el título de Médico.
- Res. CONEAU 309/08: Tercera convocatoria a acreditación de las carreras de medicina
- Res. CONEAU: 897/10: Acreditación con compromisos de mejoramiento de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata por un período de tres años.

### **2.2 Revisión Hemerográfica**

Un segundo grupo de las fuentes documentales está compuesto por un relevamiento hemerográfico sistemático de periódicos de nivel nacional y local (Diario El Día, Diario Hoy,

Diagonales, Diario La Nación, Diario Clarín, Diario Pagina/12) entre 2001 y 2013<sup>99</sup> sobre los siguientes ítems:

- “Facultad de medicina”+ “UNLP” + “ingreso”
- “Facultad de medicina”+ “UNLP” + “acreditación”
- “política de acreditación”
- “CONEAU”

Esto permitió identificar en el plano de lo discursivo los posicionamientos no solo de los estudiantes sino de otros actores, así como la relevancia que asumen determinados conflictos institucionales desatados a partir de la implementación de la política de acreditación tanto en el ámbito local como en otras facultades del país. En este sentido, aún con los recaudos que supone trabajar en este plano de análisis y sin perder de vista que nuestro principal interés residía en los posicionamientos del actor estudiantil, la indagación minuciosa y sistemática posibilitó cotejar la información recolectada a partir de las entrevistas y el análisis documental pero también abonar elementos para la contextualización del caso.

### *Sobre acreditación y cambios en el plan de estudios en la FCM*

29-06-2001 - [EL DIA: La Ciudad - Comenzaron a evaluar el nivel de la facultad de Medicina](http://www.eldia.com.ar/oop/qfullhit.htw?CiWebHitsFile=%2fcatalogo1%2f20010629%2flaciudad5.asp&CiRestriction=facultad+de+medicina&CiDialect=1&CiBeginHilite=%3Cb%3E&CiEndHilite=%3C%2fb%3E&CiUserParam3=/pasado.aspx&CiLocale=es-es&CiHiliteType=Full)

20-08-2001 - EL DIA: La Ciudad: [Piden más rigurosidad en las cursadas de Ciencias Médicas](http://www.eldia.com.ar/oop/qfullhit.htw?CiWebHitsFile=%2fcatalogo1%2f20010820%2flaciudad3.asp&CiRestriction=facultad+de+medicina&CiDialect=1&CiBeginHilite=%3Cb%3E&CiEndHilite=%3C%2fb%3E&CiUserParam3=/pasado.aspx&CiLocale=es-es&CiHiliteType=Full)

22-10-2001 - [EL DIA: La Ciudad - Semana clave para saber si en Medicina pueden dar títulos](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20011022/titular8.asp)

22-11-2001 - [EL DIA: La Ciudad - Habilitan a Medicina para seguir expidiendo títulos](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20011122/laciudad5.asp)

29-11-2001 – EL DIA: La Ciudad – solo una universidad del país cumple con todos los requisitos para formar médicos  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20011129/laciudad6.asp>

---

<sup>99</sup> Se consideraron también los años 2011, 2012 y 2013 ya que en estos años se reanudaron varios conflictos institucionales particularmente resonantes a partir de la implementación de la política de acreditación en distintas unidades académicas del país.

07-12-2001 - [EL DIA: La Ciudad - Medicina: debaten cambios que acortarían un año las cursadas](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20011207/laciudad11.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20011207/laciudad11.asp>

08-12-2001 – EL DIA: La Ciudad - En el consejo académico traban cambios al plan de estudios de Medicina  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20011208/laciudad11.asp>

22-03-2002 - [EL DIA: La Ciudad - De la facultad a la salita del barrio](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020322/laciudad10.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020322/laciudad10.asp>

24-08-2002 - [EL DIA: La Ciudad - Debaten amplias reformas en la facultad de Medicina](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020824/laciudad0.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020824/laciudad0.asp>

31-08-2002 - [EL DIA: La Ciudad - Soplan vientos de cambios en la facultad de Medicina](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020831/laciudad2.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020831/laciudad2.asp>

07-09-2002: EL DIA: La Ciudad – Conflicto en medicina por la aprobación del plan de estudios  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020907/laciudad1.asp>

20-12-2002: EL DIA: La Ciudad - Medicina: "Nos podrían impedir entregar títulos"  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20021220/laciudad0.asp>

15-02-2003 - EL DIA: La Ciudad - Vuelve la pulseada por las reformas en Medicina  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20030215/laciudad1.asp>

19-02-2003: EL DIA: La Ciudad -Nueva frustración para el plan de estudios de Medicina  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20030219/laciudad2.asp>

8-3-2003 - EL DIA: La Ciudad – aprobaron informe adicional del nuevo plan de medicina  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20030308/laciudad5.asp>

12-09-2004 - [EL DIA: Titulares - La formación de médicos en tela de juicio](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20040912/titular1.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20040912/titular1.asp>

15-12-2004 - [EL DIA: La Ciudad - Nueva evaluación a la facultad de Medicina](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20041215/laciudad3.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20041215/laciudad3.asp>

7-4-2005 - EL DIA: La Ciudad - Podrían quitarle la acreditación del título  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20050407/laciudad5.asp>

24-08-2005 - [EL DIA: La Ciudad - Medicina: primer paso en examen de calidad](http://www.eldia.com.ar/ediciones/20050824/laciudad0.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/ediciones/20050824/laciudad0.asp>

### ***Sobre el ingreso en la FCM***

9-6-1999 EL DIA: editorial: Sobre el examen de ingreso  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/19990609/opinion0.html>

11-04-2002 - [EL DIA: La Ciudad - Medicina presta atención al sistema de ingreso con cupo](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020411/laciudad3.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20020411/laciudad3.asp>



24-03-2004 - [EL DIA: La Ciudad - Medicina: los profesores se movilizan por el ingreso](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20040324/laciudad0.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20040324/laciudad0.asp>

26-03-2004 - [EL DIA: La Ciudad - Medicina: profesores rechazan "injerencia" del Superior](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20040326/laciudad0.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20040326/laciudad0.asp>

30-3-2005 EL DIA: La Ciudad - Imponen a Medicina un drástico cambio del sistema de ingreso  
<http://www.eldia.com.ar/ediciones/20050330/laciudad0.asp>

31-03-2005: Clarín: La Plata: pelea por los cambios en el ingreso a Medicina  
<http://edant.clarin.com/diario/2005/03/31/sociedad/s-03201.htm>

31-3-2005 EL DIA: La Ciudad: Decanos reunidos para aplicar los cambios  
<http://www.eldia.com.ar/ediciones/20050331/laciudad0.asp>

31-03-2005 La Voz del interior: La Justicia rechazó amparo de los padres de aspirantes a Medicina  
[http://www.lavozdelinterior.net/2005/0331/sociedad/nota316318\\_1.htm](http://www.lavozdelinterior.net/2005/0331/sociedad/nota316318_1.htm)

09-04-2005 [EL DIA: Titulares - Fuerte crítica desde el Gobierno al ingreso irrestricto en la UNLP](http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20050409/titular2.asp)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20050409/titular2.asp>

8-5-2005 La Nación: Piden a la Justicia que no cambien el sistema de ingreso en La Plata  
<http://www.lanacion.com.ar/694212-piden-a-la-justicia-que-no-cambie-el-sistema-de-ingreso-en-la-plata>

10-11-2009 Diagonales: Medicina retocó el proyecto de ingreso  
<http://www.diagonales.com/diagonales/65405-medicina-retoco-el-proyecto-de-ingreso-por-consejo-de-la-unlp.html>

10-12-2009 Diagonales: Medicina aprobó nuevo curso de ingreso  
<http://www.diagonales.com/diagonales/68976-medicina-aprobo-un-nuevo-curso-de-ingreso-para-todas-las-carreras.html>

### ***Sobre el gobierno universitario***

19-08-2006 Clarín: Un radical, secretario de Políticas universitarias  
<http://old.clarin.com/diario/2006/08/19/sociedad/s-05803.htm>

1-10-2006 Clarín: Educación: Dirigentes de la FUBA, actores del conflicto y blanco de denuncias  
<http://old.clarin.com/diario/2006/10/01/sociedad/s-04303.htm>

12-10-2006 EL DIA: Volvió la tensión a la UBA  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20061012/educacion0.htm>

12-10-2006 Clarín: Hubo otra toma en la Universidad de Buenos Aires. Un nuevo round entre la UBA y los estudiantes  
<http://old.clarin.com/diario/2006/10/12/sociedad/s-05001.htm>

13-10-2006 Clarín: Se prolonga la crisis de la UBA  
<http://old.clarin.com/diario/2006/10/13/opinion/o-03402.htm>

9-4-2007 Pagina/12: Universidad: Bajo el fantasma de la UBA, se complica la elección en La Plata  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82867-2007-04-09.html>

21-04-2007 EL DIA: Educación: Comenzaron ayer las elecciones de decanos en las facultades  
<http://www.eldia.com.ar/edis/20070421/educacion12.htm>

17-5-2007 EL DIA: Educación: Azpiazu, reelecto en inédita asamblea en medio del campo  
<http://www.eldia.com.ar/edis/20070517/educacion0.htm>

17-08-2007 EL DIA: Debaten cambios en Educación Superior. La UNLP fija su postura acerca de la Ley  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20070817/laciudad24.htm>

27-06-2010 EL DIA: Sin hegemonías  
<http://www.eldia.com.ar/edis/20100627/educacion3.htm>

4-04-2010 EL DIA: Los enredos de la Fulp y el "estudiante promedio"  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100704/septimodia12.htm>

### ***Sobre estudiantes ante la política de acreditación, LES y CONEAU***

10-03-2001 - EL DIA: La Ciudad: Polémica por la idea de tomar exámenes a todos los graduados  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20010310/laciudad2.html>

19-05-2001 - EL DIA: La Ciudad: evaluación institucional-acreditación  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20010519/laciudad5.html>

28-11-2001 - [EL DIA: La Ciudad - Evaluarán la calidad de varias facultades de la Universidad](#)  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20011128/laciudad4.asp>

12-06-2003 EL DIA: La Ciudad: Violencia en la UNLP contra un académico encargado de evaluar facultades  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20030612/laciudad4.asp>

13-06-2003 EL DIA: Opinión: "En la Universidad hay aprendices de nazis"  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20030613/opinion2.asp>

13-06-2003 EL DIA: Otra vez, la intolerancia y la violencia asomaron en la Universidad local  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20030613/opinion0.asp>

25-06-2003 - EL DIA: La Ciudad: Repudio formal por agresión a miembro de la CONEAU  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo1/20030625/laciudad5.asp>

18-05-2010 Pagina/12: Universidad: Debate en ciencias exactas (UBA) por la evaluación de carreras. El dilema de acreditar o no acreditar  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-145869-2010-05-18.html>

4-06-2010 Pagina/12: Universidad: Un no exacto para la CONEAU  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-146963-2010-06-04.html>

24-06-2011 EL DIA: Sigue la toma de Psicología y discuten la acreditación  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20110624/sigue-toma-psicologia-discuten-acreditacion-educacion18.htm>

30-06-2011 EL DIA: Sigue el conflicto en Psicología  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20110630/sigue-conflicto-psicologia-educacion6.htm>

01-07-2011 EL DIA: Otro reclamo de estudiantes de Psicología  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20110701/otro-reclamo-estudiantes-psicologia-educacion6.htm>

04-07-2011 Diario Diagonales: El rol de la CONEAU en el Ojo de la tormenta  
<http://www.diagonales.com/diagonales/146943-el-rol-de-la-coneau-en-el-ojo-de-la-tormenta.html>

08.07.2011 EL DIA: Más protestas por acreditaciones en carreras de la UNLP  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20110708/mas-protestas-acreditaciones-carreras-unlp-educacion6.htm>

08/07/2011 EL DIA: La Ciudad – Protestas por las acreditaciones de carreras  
<http://pasado.eldia.com/edis/20110708/mas-protestas-acreditaciones-carreras-unlp-educacion6.htm>

9-07-2012 Clarín: Debate: Acreditar sí o no  
[http://arq.clarin.com/arquitectura/FADU-UBA-CEADIG-CONEAU-Ley\\_de\\_Educacion\\_Superior-federico\\_ambrosio\\_0\\_733726800.html](http://arq.clarin.com/arquitectura/FADU-UBA-CEADIG-CONEAU-Ley_de_Educacion_Superior-federico_ambrosio_0_733726800.html)

10-07-2011 EL DIA: Acreditación, confusiones y debate ausente  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20110710/acreditacion-confusiones-debate-ausente-septimodia9.htm>

14-07-2011 EL DIA: Más protestas estudiantiles contra acreditaciones  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20110714/mas-protestas-estudiantiles-contra-acreditaciones-educacion3.htm>

22-07-2011 Pagina/12: Universidad: La CONEAU divide aguas  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-172796-2011-07-22.html>

22-07-2011 Pagina/12: Universidad: Seis carreras dieron el sí  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-172798-2011-07-22.html>

9-09-2011 EL DIA: Breves: Educación: Clases públicas en 48 entre 6 y 7  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20110909/breves-educacion-educacion8.htm>

21/09/2011 ADUNC: [La FACE rechazó la acreditación a la carrera de Psicología](http://www.face.edu.ar)  
<http://adunc.org.ar/?p=440>

19-10-2012 Pagina/12: Universidad: Acuerdo para una declaración de UNASUR sobre educación superior  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-205909-2012-10-19.html>

2-11-2012 Pagina/12: Universidad: El dilema de la acreditación  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-206915-2012-11-02.html>

2-04-2013 Pagina/12: Universidad: El congreso de la FUA  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-217120-2013-04-02.html>

26-04-2013 Pagina/12: Universidad: Un congreso con suspenso  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-218818-2013-04-26.html>

31-05-2013 Pagina/12: Universidad: Un paso hacia la acreditación  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-221238-2013-05-31.html>

4-06-2013 Pagina/12: Universidad: La toma en Arquitectura  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-221492-2013-06-04.html>

5-06-2013 Clarín: Toma en Arquitectura de la UBA  
[http://www.clarin.com/sociedad/Toma-Arquitectura-UBA\\_0\\_932306839.html](http://www.clarin.com/sociedad/Toma-Arquitectura-UBA_0_932306839.html)

13-08-2013 La mañana de Córdoba: Forcejeos, daños y toma del Consejo Superior de la UNC  
<http://www.cba24n.com.ar/content/forcejeos-danos-y-toma-del-consejo-superior-de-la-unc>

14-08-2013 La mañana de Córdoba: Hay intereses políticos  
[http://www.lmcordoba.com.ar/nota/137888\\_hay-intereses-politicos](http://www.lmcordoba.com.ar/nota/137888_hay-intereses-politicos)

14-08-2013 La mañana de Córdoba: Estudiantes de Psicología acampan en el Consejo Superior de la UNC  
[http://www.lmcordoba.com.ar/nota/137874\\_estudiantes-de-psicologia-acampan-en-el-consejo-superior-de-la-unc](http://www.lmcordoba.com.ar/nota/137874_estudiantes-de-psicologia-acampan-en-el-consejo-superior-de-la-unc)

14-08-2013 La Voz: Estudiantes ocuparon el Consejo Superior  
<http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/estudiantes-ocuparon-consejo-superior>

14-08-2013 CBA254N: la UNC aprobó cambios en el plan de estudios de Psicología  
<http://www.cba24n.com.ar/content/la-unc-aprobo-cambios-en-el-plan-de-estudios-de-psicologia>

### **3. Revisión de sitios en Internet de las agrupaciones estudiantiles**

Se relevó información de sitios webs de las agrupaciones estudiantiles de la FCM (portales en Internet y perfiles en Facebook) así como documentación en torno a la LES y la política de acreditación producida por diferentes agrupaciones estudiantiles (documentos, materiales gráficos y audiovisuales subidos a la web). La relevancia empírica que asume esta indagación está dada en relación a la particularidad del actor estudiantil y su vínculo con una cultura juvenil fuertemente permeada por el acceso y uso de TICS como espacio de difusión y comunicación. La posibilidad de acceder de manera virtual a sus producciones, completó el abordaje sobre este actor tan particular de las instituciones universitarias.

Perfil de Facebook de agrupación estudiantil Remediar - FCM  
<https://www.facebook.com/remediar.medicina?fref=ts>

Portal web de agrupación estudiantil Remediar - FCM  
<http://www.remediarunlp.com.ar/>

Perfil de Facebook de agrupación estudiantil Franja Morada - FCM  
<https://www.facebook.com/franjamorada.cienciasmedicas?fref=ts>

Perfil de Facebook de agrupación estudiantil Viento de Abajo - FCM  
<https://www.facebook.com/viento.deabajo?fref=ts>

Perfil de Facebook de agrupación estudiantil Unite - FCM  
<https://www.facebook.com/unite.csmedicas?fref=ts>

Portal web de la FULP  
<http://federacionuniversitariaplata.blogspot.com.ar/>

Informe sobre acreditación ante CONEAU, Facultad de Psicología Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2013.  
<https://www.youtube.com/watch?v=nxaHaJsbJWM>

Antecedentes históricos de y sobre la LES y CONEAU, y conflicto en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, 2009/2010. Bandera Negra, 2012.  
<http://www.youtube.com/watch?v=JafJ6cgfKs8>

Video: “Con la lucha, los estudiantes y docentes echamos a la CONEAU de Exactas” (parte 1), Lista UNIDAD FCEyN, UBA, 2010  
<http://www.youtube.com/watch?v=6jWEdeOm428>

Video: “Todos contra la Ley de educación Superior Especial”, estudiantes de Cine y TV de la Universidad Nacional de Córdoba, 2007  
[http://www.youtube.com/watch?v=cRQp65e2\\_EU](http://www.youtube.com/watch?v=cRQp65e2_EU)

Comunicado de prensa del centro de estudiantes de bellas artes UNLP: “todo el apoyo a la lucha de los estudiantes de Medicina UNLP”, 2010.  
<http://www.youtube.com/watch?v=bmmhkc6LvaE>

Video: “Ley de Educación Superior. Lucha estudiantil. Reforma del estatuto en la UNLP 1996”, FPyCS, UNLP, Taller de producción audiovisual, 2011  
<https://www.youtube.com/watch?v=Vhmgzl-BXjw>

Blog creado por estudiantes FCM sobre el conflicto en la elección de autoridades del año 2007  
<http://noaldecanotrucho.blogspot.com.ar/2007/05/bienvenido-esta-nueva-pagina-dedicada.html>

#### **4. Fuentes consultadas sobre el conflicto de la PFO - 2010**

En el análisis específico del conflicto sobre la PFO en el año 2010, la búsqueda por los sitios de las agrupaciones estudiantiles derivó en la página web “de la toma”. En este sitio se encuentran los registros de las actas de las asambleas de la toma, con sus resoluciones y materiales producidos por lxs esudiantes en esos 17 días, así como un relevamiento del tratamiento del conflicto en los medios, no solo los de alcance nacional y local, sino también en periódicos regionales y en medios de comunicación independientes, que en total reúnen

alrededor de 70 noticias que fueron revisadas y aportaron en la construcción de los sucesos de los 17 días de la toma.

**Página Web de la toma:** <http://asambleafcm.blogspot.com.ar/>

- Resumen asamblea 2/6/2010
- Carta abierta a la comunidad 2/6/2010
- Carta al decano 2/6/2010
- Resumen asamblea 3/6/2010
- Resumen asamblea 4/6/2010
- Resumen actividades 5 y 6 de junio
- Volante actividades 5 y 6 de junio
- Nota de repudio público a intimidaciones policiales 7/6/2010
- Resumen asamblea 7/6/2010
- Documento elaborado por la Comisión de Legal de la toma 7/6/2010
- Resumen asamblea 8/6/2010
- Convocatoria Multisectorial en Defensa de la salud y la educación pública 8/6/2010
- Resumen marcha multisectorial 9/6/2010
- Propuesta de la presidencia de la UNLP
- Resumen asamblea 10/6/2010
- Propuesta efectuada por la asamblea de estudiantes de medicina (Contra-propuesta) del 10/6/2010
- Volante elaborado por la asamblea 13/6/2010
- Carta de la Asamblea al Ministerio de Educación de la Nación 14/6/2010
- Resumen asamblea 14/6/2010
- Carta abierta a la comunidad 16/6/2010
- Propuesta de la presidencia de la UNLP 17/06/2010
- Resumen asamblea 17/6/2010 y comunicado asamblea levantamiento toma
- Resumen asamblea 18/6/2010
- Comunicado asamblea 18/6/2010
- Resumen reunión 22/6/2010 con las autoridades de la facultad
- Resumen asamblea 23/6/2010
- Resumen asamblea 29/6/2010
- Resumen Consejo directivo 30/6/2010
- Resumen asamblea 12/8/2010

### **Listado relevamiento hemerográfico:**

#### **EL DIA**

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100602/educacion0.htm>

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100602/20100602111356.htm>

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100603/tapa6.htm>

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100603/educacion0.htm>

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100603/20100603110619.htm>

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100604/20100604131550.htm>

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100604/20100604093605.htm>

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100604/educacion0.htm>

<http://www.eldia.com.ar/edis/20100604/20100604213023.htm>

<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100604/educacion3.htm>  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100605/educacion0.htm>  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100605/educacion3.htm>  
<http://www.eldia.com.ar/edis/20100607/educacion0.htm>  
<http://www.eldia.com.ar/edis/20100609/tapa3.htm>  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100610/20100610113511.htm>  
<http://www.eldia.com.ar/edis/20100610/educacion0.htm>  
<http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100614/educacion0.htm>  
<http://www.eldia.com.ar/edis/20100614/opinion0.htm>

#### **LA NACION**

[http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1271160](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1271160)  
[http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1271324](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1271324)  
[http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1271964](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1271964)  
[http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1273346](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1273346)  
<http://www.continental.com.ar/programa.aspx?id=742288&au=1311382>  
<http://www.lanacion.com.ar/1271964-medicina-sigue-tomada>

#### **AMBITO**

<http://www.ambito.com/noticia.asp?id=525836&seccion=Informaci>  
<http://www.ambito.com/noticia.asp?id=525960&seccion=Ambito>

#### **DIARIO HOY**

<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-87989-fecha-2010.06.04>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-87726-fecha-2010.06.03>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-87655-fecha-2010.06.03>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-87513-fecha-2010.06.02>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-87461-fecha-2010.06.02>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-87564-fecha-2010.06.02>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-88385-fecha-2010.06.07>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-88589-fecha-2010.06.08>  
[http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-88848-titulo-Fracas%EF%BF%BD la mediaci%EF%BF%BDn del Rectorado y crece el conflicto en Medicina](http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-88848-titulo-Fracas%EF%BF%BD%20la%20mediaci%EF%BF%BD%20n%20del%20Rectorado%20y%20crece%20el%20conflicto%20en%20Medicina)  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-88913-fecha-2010.06.09>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-89008-fecha-2010.06.10>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-89682-fecha-2010.06.14>  
<http://www.diariohoy.net/accion-verNota-id-89609-fecha-2010.06.14>

#### **PAGINA 12**

<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-146965-2010-06-04.html>  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-146993-2010-06-04.html>  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/subnotas/147155-47268-2010-06-08.html>  
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-147367-2010-06-11.html>

#### **LA NUEVA PROVINCIA**

[http://www.lanueva.com/edicion\\_impresa/nota/3/06/2010/a63113.html](http://www.lanueva.com/edicion_impresa/nota/3/06/2010/a63113.html)

#### **DIARIO CRONICA**

<http://www.cronica.com.ar/diario/2010/06/04/36037-sin-remedio-sigue-tomada-facultad-de-medicina.html>

#### **EL ARGENTINO**

<http://www.elargentino.com/Content.aspx?Id=93192>  
<http://www.elargentino.com/Content.aspx?Id=93386>

<http://www.elargentino.com/Content.aspx?Id=93804>  
<http://www.elargentino.com/Content.aspx?Id=94430>  
<http://www.elargentino.com/Content.aspx?Id=94561>  
<http://www.elargentino.com/Content.aspx?Id=94636>

#### **INDYMEDIA**

<http://argentina.indymedia.org/features/laplata/>  
<http://argentina.indymedia.org/news/2010/06/737745.php>  
<http://argentina.indymedia.org/features/laplata/>

#### **INFOCIELO**

[http://www.infocielo.com/IC/Home/index.php?ver\\_nota=18609](http://www.infocielo.com/IC/Home/index.php?ver_nota=18609)  
[http://www.infocielo.com.ar/index.php?ver\\_nota=18735](http://www.infocielo.com.ar/index.php?ver_nota=18735)  
[http://www.infocielo.com.ar/index.php?ver\\_nota=18861](http://www.infocielo.com.ar/index.php?ver_nota=18861)  
[http://www.infocielo.com/IC/Home/index.php?ver\\_nota=18778](http://www.infocielo.com/IC/Home/index.php?ver_nota=18778)

#### **INFOBAE**

<http://www.infobae.com/general/520383-101275-0-La-Plata-toma-la-Facultad-Medicina-ya-cumplio-una-semana>  
<http://www.infobae.com/general/520588-101275-0-Toma-la-Facultad-Medicina-convocan-las-partes-tratar-destrabar-el-conflicto>  
<http://www.infobae.com/notas/521799-Suspenden-la-toma-de-la-Facultad-de-Medicina.html>

#### **LANOTICIA1**

<http://www.lanoticia1.com/noticia/la-plata-autoridades-de-la-universidad-de-medicina-presentaron-una-propuesta-206105883.html>  
<http://www.lanoticia1.com/noticia/la-plata-continua-la-toma-en-la-facultad-de-medicina-206105872.html>

#### **QUILMESPRESENTE**

[http://www.quilmespresente.com/notas\\_actual.aspx?idn=88926&ffo=20100609](http://www.quilmespresente.com/notas_actual.aspx?idn=88926&ffo=20100609)

#### **AGENCIANOVA**

[http://www.agencianova.com/nota.asp?n=2010\\_6\\_9&id=18520&id\\_tiponota=1](http://www.agencianova.com/nota.asp?n=2010_6_9&id=18520&id_tiponota=1)

#### **ANINOTICIAS**

[http://www.aninoticias.com/noticia.php?id\\_noticia=27991](http://www.aninoticias.com/noticia.php?id_noticia=27991)

#### **IMPULSOBAIRES**

<http://www.impulsobaires.com.ar/nota.php?id=91891>  
<http://www.impulsobaires.com.ar/nota.php?id=92194>

#### **LA PRENSA**

<http://www.laprensa.com.ar/360784-Los-alumnos-continuan-con-la-toma-de-la-facultad-de-Medicina-en-La-Plata.note.aspx>

#### **DERF AGENCIA FEDERAL DE NOTICIAS**

[http://derf.com.ar/despachos.asp?cod\\_des=344960&ID\\_Seccion=42&fecemi=+09%2F06%2F2010](http://derf.com.ar/despachos.asp?cod_des=344960&ID_Seccion=42&fecemi=+09%2F06%2F2010)

#### **EL DOLORENSE**

[http://www.eldolorense.com/detalle\\_noticia.asp?id\\_noticia=47818](http://www.eldolorense.com/detalle_noticia.asp?id_noticia=47818)

#### **EDICION10**

<http://www.edicion10.com/nota/alumnos-de-la-facultad-de-medicina-de-la-plata-marcharan-esta-tarde/id/15284>



<http://www.edicion10.com/nota/alumnos-de-medicina-de-la-plata-seguiran-con-la-toma-hasta-el-lunes/id/15606>

**PAIS24**

<http://pais24.com/index.php?go=n&id=46131>

**5. Páginas webs de organismos consultados**

Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP

<http://www.med.unlp.edu.ar/>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación

<http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/>

CONEAU/acreditación de carreras de grado

[http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/?page\\_id=39](http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/?page_id=39)

Secretaria de Políticas Universitarias

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/>

Anuario estadístico de la SPU 2010.

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

UNLP/ Indicadores

<http://www.unlp.edu.ar/indicadores>

Foro Argentino de Facultades y Escuelas de Medicina Públicas (FAFEMP)

<http://www.fafemp.org/index.php>