



# 1. La calidad de la educación en la enseñanza superior. Aportes para un análisis de la problemática en universidades públicas

Quality education in higher education.  
Contributions to an analysis of the question in public universities

Lidia M.E. Fernández\* @

\*Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

## RESUMEN

El artículo presenta consideraciones iniciales sobre la calidad educativa en la educación superior universitaria, así como algunos supuestos del enfoque institucional con el que se trabaja la problemática. Alerta sobre la banalización con la que se considera tratado este tema, sobre todo al encarar cambios y regulaciones del sistema en tiempos neoliberales. Se focaliza en el desarrollo del análisis del impacto de la contradicción entre el mandato para una educación de alta calidad para todos y los límites materiales, en especial en relación con las circunstancias asociadas a las políticas neoliberales vividas en Argentina. Finalmente, a modo de insumo, se presentan algunos rasgos de tres casos de investigación y se sintetiza el aporte realizado a la problemática.

**Palabras clave:** Calidad educativa; contradicción; exigencia de calidad-limites materiales; políticas neoliberales; casos de investigación clínica institucional

Quality education in higher education.  
Contributions to an analysis of the question in public universities

## ABSTRACT

The article presents initial considerations on quality education in university higher education and some assumptions related to the institutional approach to this issue. It warns about the trivialization with which this subject is treated, especially when facing changes and regulations in the system during neoliberal times. It focuses on the development of the analysis of the impact of the contradiction between the mandate of

high-quality education for all and the material boundaries, especially in relation to the circumstances associated with the neoliberal policies experienced in Argentina. Finally, as an input, some features of three research cases are presented and their contribution to the issue is summarized.

**Keywords:** Quality Education; Contradiction; Demand for quality-material boundaries; Neoliberal policies; Institutional clinical research cases.

## **A qualidade da educação no ensino superior. Contribuições para análise da questão nas universidades públicas**

### **RESUMO**

O artigo apresenta considerações iniciais sobre a qualidade da educação no ensino universitário como também suposições sobre a abordagem institucional da questão. Adverte sobre a banalização com a qual esta matéria é tratada, especialmente quando se trata de mudanças e regulamentos do sistema em tempos neoliberais. O trabalho se centra no desenvolvimento da análise do impacto da contradição entre o mandato para uma educação de alta qualidade para todos e os limites materiais, especialmente em relação às circunstâncias associadas com as políticas neoliberais vivenciadas na Argentina. Finalmente, como aporte, são apresentadas características de três casos de pesquisa e a contribuição para a questão é sintetizada.

**Palavras chave:** Qualidade da educação; Contradição; Demanda de qualidade-limites materiais; Políticas neoliberais; Casos de pesquisa sobre clínica institucional.

## **La qualité de l'éducation dans l'enseignement supérieur. Contributions pour une analyse de la question dans les universités publiques**

### **RÉSUMÉ**

L'article présente des considérations initiales sur la qualité de l'éducation dans l'enseignement supérieur universitaire ainsi que des hypothèses de l'approche institutionnelle avec laquelle la question est travaillée. Il alerte sur la banalisation avec laquelle cette question est traitée, surtout face aux changements et réglementations du système à l'époque néolibérale. Il se centre sur le développement de l'analyse de l'impact de la contradiction entre le mandat pour un enseignement de qualité pour tous et les limites matérielles, en particulier par rapport aux circonstances associées aux politiques néolibérales vécues en Argentine. Enfin, en tant qu'apport, des caractéristiques de trois cas de recherche sont présentées et la contribution apportée au sujet est synthétisée.

**Mots-cles:** Qualité de l'éducation; Contradiction; Exigences de qualité-limites matérielles; Politiques néolibérales; Cas de recherche sur la clinique institutionnelle

## 1. INTRODUCCIÓN

### Acerca del problema de la calidad educativa y el propósito del artículo

Por lo que sabemos, el ámbito social en el que se inserta un espacio educativo institucionalizado siempre ha acompañado sus demandas con criterios para juzgar el grado en que se consiguen los resultados esperados. El hecho mismo de considerar pertinente a un sujeto y su elección para ocupar responsabilidades en el grupo mayor es el indicador básico para identificar estos criterios y siempre supone clasificación social, selección y marginación<sup>(1)</sup>. La variación se encuentra en parte en el grado de legitimación que estas operaciones encuentran en el ámbito social, en parte, en el grado en que se silencian u ocultan bajo distintas racionalizaciones ideológicas.

Interesa a la autora de este artículo, con todos los riesgos que supone revisar la historia reciente, focalizar el asunto en la Argentina a partir de los 90, que consolidan los avances de la dictadura 1976-1982 y ponen al país en el ámbito de la globalización capitalista neoliberal. Y en ese tiempo, en algunos hechos que, respondiendo a su mirada de esos acontecimientos, se consideran de peculiar impacto sobre la educación superior universitaria<sup>(2)</sup>.

Conservando en el discurso, banderas presentes desde los inicios de la historia nacional sobre la educación para todos, y algo más tarde la educación laica y gratuita y la extensión a los niveles superiores, es a partir de esos tiempos que se comienza a tratar especialmente el tema de la calidad como un asunto de especial relevancia. Al mismo tiempo se simplifica-casi hasta la banalización a veces- la forma de definir y establecer patrones de juicio y pertinencia y, se entiende aquí, se hace disponible este tema para servir al control y la manipulación.

Es cierto que la generalización del interés y la producción de investigaciones, escritos, Jornadas, la creación de regulaciones y leyes, y las diferentes experiencias, muchas alentadas por la presión internacional a partir de subsidios y fondos, fueron ampliando, y especificando en mayor detalle las dimensiones a tener en cuenta, pero aquí se invita a advertir que a lo largo del tiempo se consolidó un esquema de ideas que parece haber operado como base de pensamiento, diagnóstico, juicio e interpretación. Se trata de un esquema

simplificador que funciona como organizador conceptual subyacente, poniendo a jugar tres asuntos o momentos de una trayectoria: ingreso, permanencia y egreso. A pesar de progresivas sofisticaciones, tal esquema, en un número alto de veces se limita a la simple comparación entre ingreso, permanencia y egreso momentos estimados con estadísticas y pruebas que parecen tener mayor valor cuando se presentan como de uso universal.

Según el material que sirve de apoyo a este artículo, en los campos organizativos concretos muchas veces la persistencia de tal esquema se acompañó de una degradación en la posibilidad de abarcar la complejidad del asunto y no sólo dejó progresivo lugar a una burocratización de los modos de encarar y en los intentos de resolver el problema de la baja calidad, sino también que se expresó en aumento de la rigidez y repetición de propuestas de solución frente a esos indicadores.

Como todos los procesos de banalización que derivan de la burocratización institucional, la repetición entendida como un trabajo de la muerte (Enríquez, 1989, pp.84-119)<sup>(3)</sup> produce pérdidas importantes como la de la autonomía, la imaginación y la audacia de los actores, provoca estancamientos en las dinámicas colectivas (Bleger, 1964, 1967) y en las dramáticas, Bleger (1964), pérdida del sentido de la acción y pérdida consecuente del deseo (de estar, de hacer, de insistir, de lograr) (Ulloa, 1996).

De ahí que, desde el punto de vista que aquí se expone, un planteo de este tema requiere necesariamente "salirse" del círculo vicioso de diagnósticos consuetudinarios que proponen "explicaciones rutinarias" – las implícitas en relaciones de interpretación entre baja calidad-falta de formación de los profesores o baja calidad-falta reiterada de recursos suficientes, o baja calidad-pobreza, o baja calidad-poca inversión, o baja calidad-desacertadas didácticas, o baja calidad y obsolescencia de los contenidos – (todas ellas tal vez parcialmente ciertas pero sin potencial analizador cuando se usan aisladas y además, en formas estereotipadas) para intentar plantear los asuntos en su complejidad, tolerando la puesta sobre la mesa de las contradicciones, los posibles y los no posibles.

Y esto es necesario porque es cierto que -y con abundancia de ejemplos en Argentina, en todos los niveles del sistema y también en la educación universitaria- proyectos y grupos se sostuvieron en la pertenencia y en la producción creativa con bajos recursos y con traumáticas interrupciones de la vida insti-

tucional provocadas por golpes de estado y distintos cambios de rumbo político. Con lo que es de poner en cuestión esas relaciones a las que se apela como explicaciones rutinarias y según las que, lamentablemente, se diseñan cambios en regulaciones y formas de trabajo (Fernández et al., 2015)<sup>(4)</sup>.

En ese intento, el propósito central de este artículo es exponer algunas dimensiones del problema de la calidad en las Universidades que aporten a los propósitos de este dossier relacionados con un “volver a pensar” este tema y especialmente que ayuden a advertir, el modo en que la burocratización de los diagnósticos se presta a la manipulación de grupos o a intereses desatendidos o intencionalmente obstaculizadores de cambios que permitirían aumentar la calidad.

## **2. FOCALIZANDO EN UNA PROBLEMÁTICA**

### **El efecto de una contradicción en los mandatos sobre la posibilidad de calidad**

Atendiendo a tal intento tanto como al recorte espacio temporal que se ha propuesto (la organizaciones universitarias en los tiempos en que se desencadena y afianza el modelo neoliberal), se quiere poner especial atención aquí en el modo en que se intensifica la contradicción entre el mandato de educar abiertamente (sin límites y exclusiones, a todos) más allá de los límites que impone la realidad material y la posibilidad real de lograrlo. Esta intensificación se atribuye a la progresiva instalación de ideologías que activan la selección y acompañan la quita intencional de recursos, por una parte, la insistencia en los valores asociados al mérito y por otra por algunos fenómenos que se retomaran al final de este artículo.

En lo que sigue del artículo, el texto se concentra en desplegar un análisis de algunos fenómenos observados –en diversos casos de investigación<sup>(5)</sup>– que se suponen relacionados con esta contradicción intensificada y sus efectos sobre los sujetos, su vida, su salud y las dinámicas organizacionales y, de hecho, sobre la calidad de la educación.

#### **2.1. Caso cátedras universitarias 1986-1992 (Fernández et al., 2013)**

El tiempo en que se hizo esta investigación es especialmente significativo para el asunto que nos ocupa: Eran los primeros años de la recuperación de-

mocrática después del golpe de Estado y la dictadura que se instaló entre el 76-con primeras acciones en el 74 y 75-y el 83 y en ese tiempo resultaba complejo al funcionamiento de las Universidades y sus grupos de cátedra.

Se sucedían los años del Gobierno de Raúl Alfonsín donde convivían secuelas graves de la dictadura-económicas, políticas y psicosociales con un especial clima de intensa motivación y entusiasmo en las mayorías y en mucha de la población universitaria, por los propósitos de recuperar una Universidad abierta, los de afianzar la democracia y los de desarrollar movimientos<sup>(6)</sup> por la memoria, la verdad y la justicia especialmente referida al asunto de los derechos humanos.

Por supuesto que en las Universidades y sus distintas Facultades coexistían personas con diferente grado de adhesión a estos proyectos pero en general en los que estaban pesarosos por la pérdida del gobierno militar y los grupos que representaban, aparecía extendida lo que podía interpretarse como inhibición para expresarse contra la democracia y silenciamiento consecuente de la resistencia que se movía solapadamente<sup>(7)</sup> provocando en los otros una persistencia del miedo que había instalado el terror de Estado.

Cerca de los 90, esta resistencia solapada consigue-al entender de los investigadores provocar un derrumbe económico, la salida temprana del presidente Alfonsín y la entrada en el Gobierno de un presidente -Carlos Menen- que, a pesar de pertenecer al peronismo, largamente perseguido y proscrito, se desvía de sus banderas, pacta con los poderes económicos y así inicia una entrada franca en el afianzamiento del neoliberalismo.

El estudio e hizo a demanda de la Secretaria Académica de la Universidad interesada en prever el impacto que podía tener la entrada en las Facultades de una matrícula retenida durante la Dictadura<sup>(8)</sup>.

En UBA, las Facultades vivían en el 85/86 una duplicación o triplicación de matrícula.

Los investigadores se vieron sorprendidos muy rápidamente por la ruptura de sus expectativas. Esperaban encontrar que el aumento brusco de matrícula (considerada como condición central en la situación de enseñanza) funcionaría como un revulsivo provocador de innovaciones organizativas y didácticas<sup>(9)</sup>.

Lo que encontraron en cambio, en los casos estudiados en profundidad, es que los grupos de cátedra persistían en sus estilos de organización y enseñanza, a veces con ingentes esfuerzos y con la intensificación de riesgos que, según

sus culturas, tenían que evitar a toda costa bajo pena de desviarse de sus principios y valores y traicionar así sus proyectos institucionales.

Luego de una exploración amplia y de la consulta a diversas fuentes investigación optó, entre otros estudios, por uno de casos de carácter clínico institucional intensivo y focalizarse en dos casos que podían, a juicio del equipo de investigación, mostrar los modelos extremos de un contínuum que consideraban paradigmáticos (A Z)<sup>(10)</sup>.

Una, la cátedra A, era una cátedra con más de 50 años de historia, que no había sufrido interrupciones( siguió funcionando en tiempos de las dictaduras), tenía larga experiencia con grandes números de alumnos-por ser parte de una carrera muy elegida en una Facultad de mucha matrícula<sup>(11)</sup> - Era responsable de una asignatura de conocimiento muy sofisticado que estaba al final del currículo de la carrera y entendía que para garantizar el desempeño profesional era necesario exigir -y lograr- una actualización continua de conocimientos y una moral estricta. El análisis mostró que operaba como un dispositivo de selección para garantizar que el estudiante había desarrollado las capacidades necesarias y había interiorizado valores centrales. Era expectativa de los alumnos-aceptada como normal -que debía ser cursada hasta 3 y 4 veces dado su carácter de último obstáculo para obtener el título. Se encontró en general la expresión “cuando se aprueba ya te *podés* dar por graduado” (testimonio textual) aunque faltaba todavía cursar algunas asignaturas. También se encontró que era general atribuir las razones de esta dificultad a deficiencias de los alumnos y que mantener idealizada la calidad y buena voluntad de los profesores servía a que, al aprobar la asignatura, los estudiantes se experimentaran aceptados en una élite a la que admiraban, aspiraban a pertenecer, los hacía valiosos y les garantizaba desarrollo profesional futuro<sup>(12)</sup>.

Esta cátedra venía usando desde hacía a lo menos 20 años una organización que dividía el espacio de enseñanza como era habitual en la UBA desde los 60, en teóricos y prácticos y distribuía responsabilidades en cuatro posiciones: el Profesor Titular que funcionaba especialmente coordinando el diseño de enseñanza y ofreciendo algunas clases generales, los Profesores Adjuntos varios cada uno responsable de hacer los desarrollos teóricos para un grupo amplio de más de 100 alumnos, 2 Jefes de Trabajos Prácticos a cargo de la administración de las actividades y el control del cumplimiento de las tareas y los ayudantes de Trabajos Prácticos responsables de grupos algo más peque-

ños en los que se realizaban las llamadas tareas prácticas necesarias, a su entendimiento, para la cabal comprensión de los conceptos y la posibilidad de resolver problemas

La cátedra "A" siguió sosteniendo la misma organización y metodología didáctica durante los años en que pudimos seguirla. También persistió e intensificó sus mecanismos de control sobre el saber y condiciones de los alumnos preservando lo que se presentaba como su función institucional de garante de calidad al final del currículo de formación, a lo menos, en esos años.

Dada la función central de esa posición, al aumentar el número de alumnos en forma intensa y no haber dudado de la necesidad de mantener la misma forma de organización, la provisión de Profesores Adjuntos calificados a nivel de excelencia se convirtió en un punto crítico y una zona de riesgo. Efectivamente, sin poder garantizar esa excelencia tampoco se garantizaba la del control que se podía ejercer sobre los alumnos y así, se descuidaba de hecho la misión que se había fijado el proyecto institucional desde la fundación de la cátedra.

Por cierto, luego de algún tiempo, el ingreso disminuyó en número, se hizo menor y más regular<sup>(13)</sup>, y con eso también disminuyó el riesgo que significaba para esta cátedra perder control sobre la calidad de sus Adjuntos y con eso, interpretamos, perder la función garante de calidad sobre los alumnos que egresaban.

El otro caso estudiado en forma intensiva y clínica institucional, (el caso Z) fue la cátedra responsable de una asignatura que se ocupaba del desarrollo de la habilidad de escritura en una Facultad que dicta diversas carreras en las que resulta clave la comunicación.

Se trataba de una cátedra de creación, en una Facultad recién creada por la democracia, que funcionaba en los primeros años de los currículos como Taller de escritura para varias carreras.

Su equipo docente estaba conformado por profesionales que habían egresado en los 60 de la Facultad de Filosofía y Letras de UBA y se habían formado como equipo con un especialista creador del diseño de taller que estaban utilizando.

El formador y creador del grupo y de su método se había exilado como consecuencia de la dictadura del 76-83 y no había retornado al país-como otros muchos - con la reapertura democrática. Respetando el sistema de reconoci-



miento del grupo original, pero con una concepción de relaciones de paridad, este grupo se había reunido con el deseo de recuperar la creación de su Maestro, consolidar su diseño de trabajo y desarrollarlo.

No consiguieron entusiasmar en su proyecto a los Profesores de la Facultad original –que sostenían formas clásicas de enseñanza y consideración académica– pero sí a los creadores de la nueva Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Orientados por la concepción que hacía de la escritura una capacidad humana general sólo dificultada por la represión cultural asociada a diferencias sociales, habían diseñado su trabajo como un trabajo en talleres paralelos conformados por muy pequeños grupos en los que la práctica creativa de escritura era el eje central de la producción y la formación.

Para esta cátedra, el trabajo con pequeños grupos era central y en el pivoteaba toda su concepción de formación. Resultaba una condición indispensable para resultados de excelencia en la mayoría de los alumnos y niveles casi nulos de deserción.

Los profesores, que fuera cual fuera su cargo, se desempeñaban todos como Coordinadores de Taller se hacían responsables de uno o dos grupos de Taller semanal y se reunían entre ellos también semanalmente, para intercambiar sobre la dinámica de sus grupos, analizar dificultades y problemas, estudiar soluciones, acordar ajustes a sus planes de trabajo.

El aumento intenso del número de alumnos cambió radicalmente las exigencias para ellos, pero, no obstante, no dudaron de la necesidad de sostener su modo de trabajo. Enfrentaron el aumento de alumnos con un aumento de Talleres a cargo de cada uno<sup>(14)</sup>.

Seguimos esa cátedra varios años<sup>(15)</sup> y encontramos que el equipo persistía en el uso de su diseño, seguía obteniendo resultados de excelencia en la mayoría de sus alumnos a pesar de la progresiva fatiga de sus Profesores.

Se nos hizo evidente que la fuerza del Proyecto y la convicción en sus creencias y valores de fundamento, sostenían y daban significado al esfuerzo y aún al sufrimiento institucional provocado por una organización que no podía proveer de mayores recursos materiales (salarios, nuevos concursos, nuevas designaciones)

En ese tiempo, la investigación tuvo resultados significativos para la línea de producción del equipo de investigación en el nivel universitario. En términos

generales mostró que cuestiones que se venían identificando como parte de la idiosincrasia de los espacios institucionales de la educación en Argentina, no sólo estaban presentes en la enseñanza universitaria, sino que se aclaraban y comprendían mejor a la luz de los sucesos en el nivel superior.

En términos específicos permitió advertir en las culturas institucionales de las cátedras universitarias, (Ickowicz, 2016<sup>(16)</sup>) la existencia de un Proyecto de formación articulado a una concepción de universidad, de función institucional de la universidad en la sociedad y de política, que puede tener rasgos comunes a los de las diferentes cátedras de una Facultad y aun de una Universidad, pero que se especifica singularmente en cada una de ellas, Este Proyecto se comprendía a la luz de concepciones e intereses políticos profesionales, operaba como organizador de la cultura, el estilo y la identidad institucional, se apuntalaba siempre en una historia de la fundación, una caracterización de los valores y la valía (ética, científica, política) de la figura fundadora. También proponía valores orientadores de la acción y con ellos fundaba la pertenencia, la posición alcanzada con ella y los esfuerzos que ella demandara.

En el período de estudio (1986-1992), ya entrando en la intensificación del neoliberalismo, además de la significación del Proyecto, la investigación mostró la existencia de un guion subyacente a él que definía los propósitos de la enseñanza y su papel en el control de la contradicción que puede generar el mandato de "educación para todos" ya señalado.

Tal como se interpretó en ese tiempo, el guion definía la función de la Universidad como espacio donde se desarrolla el saber más sofisticado, los requisitos y riesgos de su uso tanto como el modo en que el tipo de enseñanza asegura su función de garante de egresados que "son lo que deben ser" y pueden cumplir con su responsabilidad social.

De ese modo y según la opción institucional adoptada la Universidad puede verse (Tipo A) como la organización que garantiza el acceso a ese conocimiento a los realmente aptos y con eso preserva especiales distribuciones de poder social tanto como puede verse (tipo Z) como espacio donde se hace posible la coronación del ideal de igualdad de oportunidades y concreción final del acceso a los bienes culturales y sociales para todos.

Así, la cátedra tipo A define la enseñanza como un medio privilegiado de control de ese cumplimiento a través de la función de observación y vigilancia rigurosa del avance en la formación o la define, en la Cátedra Tipo Z, como un

proceso de acompañamiento y ayuda que va a permitir a todos los estudiantes alcanzar los niveles de excelencia-de los que todos -son potencialmente capaces y a los que tienen derecho.

Por supuesto que en forma subyacente a esta definición existe (Tipo A) una concepción de los alumnos como sujetos no siempre capaces, merecedores y con intenciones honestas y de los Profesores como vigías que tienen que agudizar su astucia para identificar quienes son aptos y quienes no para alcanzar las posiciones sociales y profesionales, o, (Tipo Z) una concepción de los alumnos como sujetos singulares pero capaces-todos ellos- de alcanzar los niveles más sofisticados del conocimiento y de los Profesores como tutores que deben tener la suficiente inteligencia como para ayudar a cada uno en sus necesidades singulares.

El material mostró también que era la historia de las cátedras la que legitimaba su derecho a optar por una u otra posición. En esa legitimación portaba un papel central la propuesta y convocatoria del fundador o grupo fundador y el modo en que él se había posicionado tanto frente a los modelos Universitarios vigentes en una realidad sociohistórica singular como respecto de la particular disponibilidad de recursos materiales que tenían las Universidades concretas.

Al hacer opción sobre una u otra posición del guion y sin que los integrantes del grupo fueran mayormente conscientes de ello, tal opción controlaba los efectos dilematizantes de la contradicción del mandato e impedía la invasión de la ansiedad que puede producir el ser el que define la vida o la muerte social del sujeto.

Así, la investigación en este momento y en especial el estudio clínico de estos casos, mostraron que los equipos se concentraban en cuidar su proyecto institucional y la opción elegida a pesar de ingentes esfuerzos. También, que los integrantes preferían sostener estos esfuerzos antes que correr el riesgo de ser responsables de la traición al Proyecto y sus valores y con esa traición, hacerse también responsables de la muerte simbólica de sus fundadores y de los modelos sociales que ellos defendían.

## **2.2. Caso IB-2014-15 (Fernández y Ickowicz, 2017)**

Años después a los de la investigación citada y en un período en el que los valores de la igual calidad para todos estaban explícitos en los proyectos de gobierno, 2003-2015<sup>(17)</sup>, un caso resultó altamente significativo para replantear

este asunto. Se trató de un estudio intensivo clínico institucional que se realizó en el Instituto Balseiro en el Centro Atómico Bariloche (desde ahora IB)

La investigación general respondía al interés por estudiar proyectos de innovación en las Universidades no vinculados a recomendaciones derivadas de evaluaciones externas<sup>(18)</sup> sino resultantes de movimientos culturales autónomos e internos a las Universidades mismas. Concurrieron al equipo de investigación diferentes investigadores, algunos de ellos<sup>(19)</sup> interesados en analizar si efectivamente (como conjeturaban a partir de muchas observaciones) las modalidades neoliberales de la década del 90 habían producido una burocratización de la calidad por deterioro en muchas de las dimensiones institucionales aludidas al principio del artículo. Interesados también por descubrir las condiciones asociadas a innovaciones que daban por resultado mayor calidad de resultados (medidos con los parámetros de excelencia que se consideraran inobjetables en los desempeños científicos profesionales de cada caso).

El caso IB fue elegido por ser una experiencia de formación universitaria iniciada entre los 40 y los 50 con el impulso del Estado a un desarrollo científico que permitiera el desarrollo del campo disciplinar de la física y el del uso pacífico de la energía nuclear. La institución así nacida se seguía considerando al momento del estudio (2014) una de alta excelencia al mismo tiempo que una innovación educativa superior decisiva dentro del campo universitario argentino sostenida en el tiempo y en permanente ampliación de sus áreas de acción.

Se trata de un caso reputado, primer Instituto de formación de físicos de la Argentina, considerado fundante de la profesión y, a lo largo del tiempo, capaz de sostener un nivel de excelencia científica y pedagógica. El Instituto Balseiro constituye el principal centro de formación en física e ingeniería nuclear de América Latina; así como el INVAP (Investigaciones Aplicada), localizada también en la ciudad de Bariloche, "es la única empresa del país con capacidad para desarrollar tecnología y competir en licitaciones internacionales para la construcción de reactores nucleares" (Lugones y Lugones, 2004).

En 1958 después de un intenso movimiento por este proyecto y a partir de un convenio entre la Comisión Nacional de Energía Atómica y la Universidad de Cuyo se crea el Instituto de Física usando las ex instalaciones de la Isla Huelmul<sup>(20)</sup> con funciones de investigación y formación (Licenciatura en Física). En

1958 el Instituto da los primeros 15 Licenciados en Física y a partir de ese momento sigue funcionando con sostenido desarrollo.

El proyecto de formación se planteó desde el inicio con una modalidad singular. Se trató siempre de una organización pública y gratuita en la que los estudiantes ingresaban después de haber cursado 2 años de Ingeniería en cualquier Universidad Nacional y aprobando un examen de ingreso riguroso. Desde su fundación y hasta el momento del estudio, la inscripción se abría cada tres años para 18 becas completas, con residencia en el Instituto e inserción inmediata en los equipos de investigación de los Profesores. Resultaban excepcionales los abandonos y en general el total de los inscriptos se graduaba con desempeños excelentes. Con los 2 años aprobados en una Facultad de Ingeniería y los 3 años de estudio internado, intensivo y a tiempo completo, en la sede del Instituto, el tiempo de formación de un egresado completaba los cinco años que en Argentina exige habitualmente una Licenciatura universitaria (título de grado).

Con el transcurrir de su historia el IB afianzó la formación en Física y la conformación de su campo científico y profesional, creó las carreras de Ingeniería nuclear, Ingeniería electromecánica e Ingeniería en Telecomunicaciones y varios posgrados (maestrías y doctorados). La función de investigación y formación se articuló con la de producción a través del INVAP y diferentes proyectos de extensión que lo vinculaban a la comunidad y al sistema educativo.

Según la reconstrucción histórica realizada, se sostenía desde el inicio la concepción de una formación artesanal en la investigación, en un sistema residencial en el que la participación del estudiante en equipos de investigación y la residencia compartida se articulaban con una disposición permanente de los Profesores y el uso de los recursos (laboratorios y bibliotecas) y con la posibilidad de consulta a demanda en tiempo completo (día y noche).

Esta concepción y este diseño del dispositivo de formación marcaban el límite de los inscriptos (el número que podía incorporarse a los equipos de investigación y podía ser atendido tutorialmente) y también marcaba requisitos para la creación de nuevos estudios. Efectivamente la creación de un nuevo currículo de formación profesional suponía siempre la creación, desarrollo y afianzamiento previos de un área de investigación que pudiera recibir a los estudiantes en plan de formación.

Los valores asociados a la formación de científicos orientados a la atención de problemas nacionales y la convicción de los integrantes del IB (profesores-investigadores y estudiantes) respecto al valor del diseño de formación, había hecho que en momentos de crisis (en los 90) cuando por quita de recursos había peligrado el sistema de becas, la dirección había buscado y logrado apoyos internacionales para seguir sosteniendo la modalidad.

El estudio mostró algunas de las condiciones que se vinculaban al sostén de la permanencia y la graduación exitosa. Sigue una enumeración rápida de las más mencionadas por Profesores investigadores, estudiantes de distinto nivel, egresados y profesionales externos<sup>(21)</sup>:

- Relación con una política de Estado ligado al desarrollo de un área prioritaria para el país que hizo menos proclive a ataques por cambios de política
  - Doble dependencia institucional, (Institución científica y Universidad) pues, según las explicaciones, ella permite el funcionamiento en una zona de mayor libertad que permite jugar los apoyos de una u otra institución según las circunstancias (el caso más evidente se da en los 90 donde la baja del presupuesto pone en riesgos la investigación y las becas y es entonces la UNCUIYO la que paga los sueldos de los Profesores mientras la dirección consigue apoyos para sostener el sistema de becas completas)
    - La baja regulación y la confianza externa en que el IB trabaja bien
    - Relación desde el inicio entre investigación y enseñanza
    - El que todos los profesores sean investigadores y los alumnos los encuentren día y casi noche en los laboratorios disponibles a la consulta
    - La dedicación exclusiva de todos (profesores por ser investigadores de CONEA o CONYCET) y alumnos / por el sistema de becas
    - La alta adhesión al proyecto y los valores del IB y el prestigio de sus aulas y egresados que sirven de fundamentos para legitimar todos los esfuerzos que exige la pertenencia y la formación
    - “El vivir ahí y tener todo resuelto.” Poderte dedicar sólo a estudiar (estudiantes y profesores)
    - El contar con las Instalaciones necesarias y tener-todos-libre acceso a su uso según sus necesidades: destacan los laboratorios con una gran

variedad de instrumentos donde los alumnos pueden hacer investigación experimental, desde el inicio, individuales o de a dos y sus trabajos finales// el Reactor R6 // la Biblioteca//

- Una organización precisa y clara// sostenida con firmeza y sin excepciones) en cuanto a responsabilidades, distribución y uso del tiempo y uso libre de los espacios
- La entrada de los alumnos en un 3er año y su ingreso otorgado a través de exámenes rigurosos
- La relación próxima profesores alumnos facilitada por los grupos pequeños de producción y una relación numérico de 1 Prof./2 o 3 alumnos
- Un sistema de valores claros y compartidos
- UN esfuerzo sostenido e intenso por parte de todos
- Cumplimiento con plazos
- Colaboración/ ayuda mutua (entre alumnos, entre profesores, entre profesores y alumnos)
- La valentía, la capacidad de asumir riesgos, el no asustarse (ejemplos: fabricar el reactor/ fabricar satélites)
- Una convicción: “hay que ser excelentes, y hacer lo mejor para que les cueste sacarte (“Cita a Balseiro)
- Tendencia a la trasmisión de la experiencia institucional (“como eran las cosas cuando yo estudié”), y a dejar testimonio escrito
- Visibilidad del colectivo transgeneracional (“uno ve las camadas de formación y se siente incluido en una cadena, uno se puede rastrear”) (estudiante de doctorado)
- Preocupación por lo social, por producir y ser útiles para solucionar problemas sociales y ver que eso se cumple

Se dijo que el estudio en IB interpeló lo que habíamos identificado y validado por múltiples investigaciones a partir del estudio de las cátedras y al poder dilematizador del mandato de la igual calidad para todos como exigencia de potencial paradójal.

En lo que sigue se va a tratar de plantear el meollo de esta interpelación pues él tiene que ver con el problema de la contradicción en los mandatos en la que hicimos foco como una especial condición institucional asociada a la calidad educativa posible y perturbada en especial en contextos neoliberales.

### 3. ¿QUÉ DECIR DESDE ESTA INTERPELACIÓN?

Se parte aquí de dos supuestos: Uno: existe una contradicción inevitable en el mandato de educar a todos en el máximo de excelencia y los límites materiales que conforman lo real. Dos: estos límites están influidos por las circunstancias sociohistóricas de cada tiempo, por los medios que afectan los países a la Universidad según sus recursos y por las posiciones políticas del poder imperante. Tal influencia mejora o agrava los límites reales y siempre se legitima con producción ideológica que la fundamenta y opera sobre el nivel psicosocial de los mundos educativos.

De hecho, tal contradicción está presente en los espacios institucionales como un núcleo de su dramática que provoca ansiedad en los actores y puede activarse, y se activa, cuando se profundizan las demandas y disminuyen los recursos.

Tomando en cuenta los ejemplos de los casos presentados, es posible decir que, en la presencia de los guiones del modelo institucional, la cultura del espacio ofrece alternativas que pueden ayudar a controlar los efectos disruptivos de la contradicción.

El material de casos permite identificar varios que enseguida se especifican sucintamente, todos ellos basados en una consideración sobre el tipo de conocimiento que se maneja en la Universidad y el papel de ella como garante, para la sociedad, de su "buena" utilización.

Se los presentan como tres modos de tramitación de la contradicción.

**El Modo I.** La base de la tramitación se liga a la legitimación del derecho a seleccionar. Este derecho a su vez se fundamenta en la relevancia crítica del conocimiento que se trasmite, en el riesgo social que supone su uso sin el cuidado y la excelencia suficiente y en la necesidad consecuente de vigilancia y control que se espera de los Profesores y sistemas de evaluación como garantes sociales del no uso iatrogénico de ese saber adquirido.

Por supuesto que queda silenciada-en los períodos históricos a los que aquí se aluden- la función de selección orientada al mantenimiento del sistema de clases y el sostén de las políticas distributivas neoliberales<sup>(22)</sup>.

**El Modo II.** Aquí la base de la tramitación se basa en el alto y decisivo valor-que se atribuye a la igualdad de oportunidad-considerada un derecho -para manejar un conocimiento y el necesario uso de la negación defensivas



de los límites reales. Estos se omiten bajo la consideración del límite como manipulación ideológica que busca la diferenciación social. Al no poder tolerar que lo deseado axiológicamente-dar lo mismo a todos-a veces resulta imposible por límites materiales no ideológicos, se apela al uso de la negación-bajo forma de ideologías colectivas defensivas (Dejours, 1987). Con ellas aumenta la probabilidad de desgaste mental o de caída directa en formas de evitación de la tarea o disimulo del nivel de logro obtenido (se bajan los niveles de exigencia y se distorsionan los controles) provocando la instalación de modalidades de ficción educativa o de modalidades de corrupción organizacional.

**El modo III**, parte de la aceptación del límite material y la necesidad inapelable de una provisión rigurosa de la serie de condiciones que se consideran ligadas necesariamente a la calidad. Por ejemplo. La necesidad de determinadas instalaciones y equipamientos, la de contar con un ambiente de formación basado en grupos pequeños productivos y con Profesores tutores dispuestos a la respuesta a demanda y (entre muchas otras).

Sin duda, una decisión como esta exige la renuncia al deseo y la fantasía que encierra la ilusión de poder formar con iguales condiciones tanto a 100 como a 3000 pero evita tanto los estragos del fracaso reiterado y la resignación institucionalizada que se presenta en las cátedras Tipo A como en las formas de agotamiento y autoexploración de los Profesores o caída en desvíos organizacionales y psicosociales que se presentan más tarde o temprano en las cátedras de Tipo Z.

El empuje de las políticas neoliberales que subtiende la vida política mundial como la nueva vestidura del capitalismo y que en Argentina se intensificó, tanto durante la dictadura del 76 como en los 90 y en el período del Gobierno neoliberal presidido por Macri ha empeorado esta problemática y agravado sus consecuencias.

Frente a la paradoja exacerbada en esos períodos(mayor exigencia de logro de calidad al mismo tiempo que disminución de los recursos reales) las políticas presentaron como formas de garantía y cuidado la evaluación, la creación y consolidación de Organismos de control como la CONEAU, la descalificación de la formación de los profesores, la exigencia de capacitación, la imposición continua de cambios en los currículos de formación y el invento sin descanso de instrumentos y herramientas de registro y control burocratizado que perdió

de vista la estimación cualitativa de la calidad en la producción y la reemplazó por indicadores numéricos vaciados de significado. Claro que lo hicieron ofreciéndolos al mismo tiempo como “modos seguros” de control que a juicio de la autora del artículo instalaron en las organizaciones educativas condiciones de corrupción<sup>(23)</sup> o subterfugios de evitación cuyo funcionamiento defensivo ya se ha descrito y ofrecieron a los jóvenes, caminos “prácticos” y conocidos (palabras textuales de muchos) para saber cómo llegar a los escalones más altos de las jerarquías académicas.

En un intento de preservar adecuadas condiciones de producción y formación, los grupos académicos procuran darse ámbitos no institucionalizados para la creación rigurosa de ciencia, tecnología y conocimiento. Se trata, como muestra en su tesis doctoral (Ickowicz, 2016) de crear circuitos que se preservan de los modos comunes de funcionamiento y generan estructuras y sistemas organizativos innovadores y diferenciales habitualmente disimulados y ocultos a los ojos vigilantes de los burócratas.

La apertura, afortunada, de las organizaciones universitarias genera, como lo ha mostrado esa investigadora, formas de crear organizaciones pequeñas, paralelas a las cátedras, en las que sí pueden mantenerse condiciones de producción de mayor potencial de excelencia: centros autónomos, programas, proyectos y diferentes modos de acción que en general mantienen la autonomía del ingreso y la pertenencia y se mantienen fuera de los circuitos burocráticos de regulación.

Lamentablemente, salvo en momentos políticos de especiales apoyos, no hay subvenciones para muchos de estos proyectos y la necesidad de los integrantes de sostener algún ingreso en el campo profesional produce la inevitable desertión de los grupos y la también inevitable situación de los líderes académicos de estar en una permanente reinstalación de procesos de formación y constitución de equipos. (Ickowicz, 2016).

#### **4. A MODO DE SÍNTESIS**

##### **Una vuelta al problema focalizado**

Respondiendo a la propuesta de focalización expuesta en el punto 2, en lo que siguió se puso especial atención en la intensificación de la contradicción en el mandato de educar abiertamente (sin límites y exclusiones, a todos)

más allá de los límites que impone la realidad material, y los modos en que ella influye en las dinámicas de tres casos (dos cátedras universitarias seleccionadas por sus rasgos paradigmáticos –período 1986-1992- y un Instituto de investigación y Formación en física: 1958-2014)

Esta intensificación se atribuyó, en tiempos de políticas neoliberales francas (1976-83, 1990-2000, 2016-2019) a la progresiva instalación de ideologías que activan la selección y acompañan la quita intencional de recursos legitimada por la insistencia en los valores asociados al mérito.

Estas cuestiones fueron los criterios que orientaron la cita de casos.

Ahora toca completar lo dicho al inicio según los marcos teórico-políticos que fundan este artículo, con algunos fenómenos que surgieron como evidentes en el análisis de los casos sucintamente expuestos.

La investigación de las cátedras había dejado a los investigadores en una zona de cierta certeza: parecía evidente que la ansiedad y el posible deterioro en la salud psíquica de los actores y su posibilidad real de incidir en el logro de calidad así como la capacidad de los espacios educativos para cuidar las condiciones de funcionamiento y responder a problemas cruciales, se veían afectados por las ideologías que ofrecía la cultura institucional para sustentar la posición respecto al derecho del control y la selección. En ese sentido la historia institucional de los grupos responsables y los valores y sentidos provistos por sus proyectos educativos parecían ser usadas para legitimar la elección de una alternativa de las que ofrecía el guion pedagógico en cuanto al papel y la función del educador respecto a la garantía que podía dar ya a la sociedad, ya a los sujetos a su cargo.

También parecía validarse en investigaciones sucesivas-no solo en el país sino en otros de América Latina- que, cuando el colectivo de educadores convencido profundamente de su misión de asegurar la igual oportunidad de excelencia se veía impedido de hacerla efectiva, intenta primero, y por largo tiempo, subsanar las faltas materiales con sobre esfuerzo, pero por fin parece sucumbir a la fatiga y desgaste mental y con ellas al uso de defensas basadas en la negación. Esta, la negación, puede serlo de la real calidad obtenida y la selección de hecho y puede llegar a serlo de su propio deseo. Por supuesto que esto perturba el lazo de pertenencia y la posición ética y trae diferentes formas de disconformidad dificultando la trasmisión intergeneracional y la formación de recambio.

Hay cuestiones que producen especial deterioro en el vínculo con la tarea aumentando el riesgo de caer en la resignación o el desvío del trabajo y ser así fácil presa de diferentes manipulaciones burocráticas. El efecto de desgaste aumenta cuando se sabe cómo hacer bien las cosas y se deben hacer mal para mantener la ilusión de una ausencia de contradicción, o cuando se advierte el imposible de lograr lo que se sostiene como principio y no se tiene la valentía de hacer explícita tal imposibilidad. Mucho más impactante sobre la salud mental es aún el caer en circuitos evitativos y de burocratización o corromperse (mentir, engañar, tergiversar datos a sabiendas).

Por supuesto que enfrentar los imposibles y más aún advertir lo que muestra el caso IB exige enfrentar, en forma brutal y a veces intolerable, el dolor que produce tanto el conflicto de valores, entre posiciones diversas, como la necesidad de buscar reales alternativas de solución al tema de la calidad. Aceptar la relación inevitable de la calidad y la igualdad de oportunidades con la profundidad del vínculo pedagógico y la relación también inevitable de tal profundidad con la existencia real y sostenida de condiciones tutoriales para la formación superior parece un requerimiento insoslayable por el que clama el material de investigación clínica institucional de 30 años en educación universitaria.

Este desarrollo quiere terminar diciendo que peor que enfrentar ese dolor es enfrentar con realismo el grado de indefensión psíquica e institucional que el uso de la negación y omisión reiterada supone frente a las múltiples manipulaciones que usan las políticas neoliberales: desde la sobre valorización del mérito que omite la influencia de las condiciones materiales hasta las desvalorización de las posibilidades reales de profesores y organizaciones cuando se permiten luchar por las diferencias sociales en los espacios de la política social y conservar en los ambientes institucionales la audacia y la creatividad de proponer formas alternativas de encarar la formación.

## REFERENCIAS

- Bleger, J. (1958). *Psicoanálisis y dialéctica materialista. Estudios sobre la estructura del psicoanálisis*. 1ª Ed. Paidós.
- Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós
- Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad*. Paidós.

- Deyours, A. (1987). *Trabajo y desgaste mental*. Humanitas.
- Deyours, A. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Topia.
- Enríquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones, en R. Kaes y otros *La institución y las instituciones* (84 a 119.). Paidós
- Fernández L., Ickowicz M. y Valdemarin, P. (2015). Existencia y producción de grupos académicos argentinos en condiciones críticas. En Landesmann M, Ickowicz M (coordinadoras) (2015) *Historias, identidades Culturas académicas. Cuestiones teórico metodológicas. Liderazgos, procesos de afiliación e innovación*, (349 a 421). Juan Pablos Editor. UNAM Facultad de Estudios Superiores de Iztacala.
- Fernández, L., Ickowicz, M., Landesmann, M., Perez Centeno, C. y Vanella, L. (2013). Estudios sobre Historias, identidades y culturas académicas. En: *Revista del Núcleo de Estudio e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur (NEIES)* Universidad Nacional de Córdoba No 1. Integración y Conocimiento. <https://bit.ly/3QuCRZ7>
- Fernández L. y Ickowicz M. (2017). El Instituto Balseiro y la creación de un nuevo campo disciplinar en el país. En Fernández Lamarra (Director) *La innovación en la universidades Nacionales aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. EDUNTREF Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.
- Ickowicz, M. (2016). *Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios*. Tesis Doctorado en Educación. Universidad de Buenos Aires, Repositorio institucional Facultad de Filosofía y Letras. <https://bit.ly/3QDa7cm>
- Ferry, M. (1996). *Pedagogía de la formación*. Volumen 6, Serie "Los Documentos". Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Novedades educativas.
- Kaes R. (1977). *El aparato psíquico grupal*. Granica.
- Kaes R. (1989). *La institución y las instituciones*. Paidós.
- Lugones, G. y Lugones, M. (2004). *Bariloche y su grupo de empresas intensivas en conocimiento: realidades y perspectivas*. Documento de trabajo n° 17. <https://bit.ly/3QS5Dy3>
- Mendel, G. (1974) *Sociopsicoanálisis 1* Amorrortu
- Mendel, G. (1974). *Sociopsicoanálisis 2* Amorrortu

Mendel, G. (1993). La sociedad no es una familia. Del Psicoanálisis al socio psicoanálisis.

Mendel, G. (1996). Socio psicoanálisis y educación. *Novedades Educativas*.

Ulloa F (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica". *Revista AAPA*. Tomo XXVI.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.

## NOTAS

<sup>(1)</sup> Selección y marginación que pueden estar al principio, cuando se extreman los requisitos de entrada o al promediar o al final cuando los ingresos son abiertos "para todos" pero llegan al final sólo algunos, se adviertan o no los recursos con los que se producen inevitablemente ambos.

<sup>(2)</sup> El artículo se limita a la educación superior en Universidades públicas porque todas las investigaciones -1986 a 2013, -y muchas intervenciones institucionales que fundamentan lo que aquí se expone- se han realizado en organizaciones de ese carácter.

<sup>(3)</sup> El autor considera que en los ámbitos humanos institucionalizados se tensa la puja entre la pulsión de vida( la adhesión a proyectos, la creatividad, la audacia, el deseo de hacer y transformar) y la pulsión de muerte( el desgano, el encierro y la repetición) y en esto coinciden figuras importantes en Argentina como Bleger y Ulloa.

<sup>(4)</sup> Volveremos algo más adelante a algunos de los aportes de las investigaciones de estos autores sobre el funcionamiento de Grupos universitarios de excelencia en condiciones crónicas de crisis.

<sup>(5)</sup> Por supuesto el espacio impide desarrollar los casos en extensión. Sólo se citan algunos de sus rasgos para sostener la línea argumental que se desarrolla. En la bibliografía los interesados pueden encontrar cita de las publicaciones en que se hace una presentación mas detallada de los resultados que arrojaron las investigaciones.

<sup>(6)</sup> Este movimiento-se entiende aquí-recibe un impulso decisivo con el Juicio a las Juntas de la dictadura que solicita la denuncia del Poder Ejecutivo a poco de reinstalarse la democracia.

<sup>(7)</sup> A través del sabotaje económico y la presión militar.

<sup>(8)</sup> El ingreso a la Universidad había estado controlado por exámenes de ingreso y la permanencia de los estudiantes, condicionado al pago de matrícula. Ambos controles había desaparecido con la restauración democrática y en la UBA, la matrícula recibida por la creación del Ciclo Básico Común como primer año de todas las carreras. ingresaba en el 85/86 en las Facultades y carreras duplicando o triplicando el número de alumnos.

<sup>(9)</sup> Lo fue sí en el CBC ,que se convirtió en una usina creativa, porque los Profesores enfrentaron con un alto nivel de adhesión psicosocial la necesidad de atender más de

15.000 alumnos en las materias y estaban interesados en sacar esta nueva creación adelante y cumplirlo prometido respecto del ingreso abierto y de la calidad educativa.

<sup>(10)</sup> El diseño supuso, reconstrucción de la historia a través de consulta documental y obtención de relatos testimoniales, descripción de los espacios de uso y organización, entrevistas abiertas en profundidad a todos los tipos de personas que tenían responsabilidades, profesores de diferentes posiciones y estudiantes, personal administrativo, observación con registro escrito en todas las actividades y cuestionario abierto escrito a todos los alumnos.

<sup>(11)</sup> La cultura de la Facultad marcaba como un valor muy altos niveles de exigencia que se expresaban en elevados índices de fracaso en los exámenes y elevado número de repetición en el cursado de las asignaturas así como en muy bajas calificaciones. Resultó significativo para los investigadores saber que el Decano normalizador de la Facultad (el que se hace cargo de ella con la restitución democrática hasta la sustanciación de todos los concursos, reinstalados entonces como acceso a los cargos docentes) sobre la base de estudios sobre el rendimiento en el colectivo de alumnos, decidió acompañar los certificados de estudios con gráficos de distribución de las calificaciones para mostrar con mayor precisión –la ubicación del rendimiento del egresado en una población cuya media de calificación era muy baja, alrededor de 4 en una escala de 10, y enturbiaba el real desempeño del alumno que se presentaba a becas para cursar estudios de posgrado en el exterior. Se trataba de una curva desviada a las posiciones más bajas con muy pocos casos en los escalones más altos, cuya mediana estaba alrededor del 4

<sup>(12)</sup> Lo mismo encontramos en estudios realizados en los colegios secundarios dependientes de la universidad. Ellos tienen, paradójicamente y en contradicción con las Facultades, muy rigurosos y esforzados cursos y exámenes de ingreso que no han podido modificarse en su historia y que son defendidos por profesores y familias. *“Es una tortura familiar el año de preparación para ingresar, pero así es como te sentís de realizado cuando el hijo entra. Pertenecer a X (el colegio) es una garantía de futuro. Ya hiciste por tu hijo lo mejor para él”.*

<sup>(13)</sup> Después del 2001 con los gobiernos de orientación popularo la creación de Universidades públicas en el cono urbano bonaerense y otros distritos de la Pica de Buenos Aires, colaboró con esto pero también colaboró con bajar la exigencia de selector inicial (no dicho) que terminó cumpliendo el CBC.

<sup>(14)</sup> Esto supuso la multiplicación de exigencia de esfuerzo y trabajo, porque parte del diseño se centraba en que cada Profesor se llevaba los trabajos escritos por sus alumnos en cada sesión semanal de Taller y los devolvía vistos y comentados a la semana siguiente con lo que la multiplicación de Talleres exigió un aumento sustantivo de horas ocupadas fuera de la Facultad. Su dedicación temporal era simple. No había para esa Facultad de creación cargos de dedicación semiexclusiva o exclusiva.

<sup>(15)</sup> Luego del 1992 en que cerramos la investigación, siguió con su investigación de Tesis en esta cátedra la Doctora Diana Massa, actual Titular regular de la cátedra de Diáctica II (de los grupos) de la UBA.

<sup>(16)</sup> Modo de organización que, como mostró M.Ickowicz en su investigación de tesis doctoral no está presente en las regulaciones administrativas de las Universidades, sino que opera como una forma consuetudinaria de hacerse cargo de la responsabilidad de la enseñanza que, a lo menos en las Universidades públicas más antiguas y grandes del país, supone la existencia de grupos de profesores de diferente grado de formación y categoría y presenta estructuras y dinámicas que varían según los momentos históricos y las disponibilidad de recursos.

<sup>(17)</sup> De hecho, además de la valoración de la inclusión, el Gobierno Nacional entre el 2003 y el 2015, aumentó sustantivamente la inversión en educación superior y en desarrollo científico tecnológico. En el caso IB, dotó de fondos para la creación de una Biblioteca que resultó la mejor dotada de América Latina, nuevos laboratorios y fondos para la investigación y fabricación de Reactores nucleares de uso pedagógico.

<sup>(18)</sup> Evaluaciones que a juicio de los investigadores se habían hecho rutina en los 90 con la creación de la CONEAU y la burocratización de sus procesos.

<sup>(19)</sup> Es el caso de las autoras de este estudio IB.

<sup>(20)</sup> En la Isla Huemul había funcionado un proyecto financiado por el Gobierno Nacional de Juan Perón, que tenía por propósito iniciar el uso pacífico de energía nuclear y encontrar la tecnología de la fusión fría del átomo. Invalidado por diferentes evaluaciones, tal proyecto fue desactivado y habían quedado en la Isla instalaciones de valor estratégico. Esto fue tomado por el movimiento que lideraban Gaviota, Beck, Balseiro, Bancaro, Beninson en pro de la creación de un Instituto de Física dedicado a la investigación y formación de físicos que tenía como condición central estar alejado de los centros y las micropolíticas científicas y académicas de las Universidades.

<sup>(21)</sup> Esta enumeración es parte de la incluida en la presentación interna que se hizo dentro del grupo de investigación UNTREF en las reuniones de intercambio entre equipos de investigadores a cargo de diferentes casos. Guardo y sostiene la forma de expresión coloquial obtenida en los testimonios Ver Fernández e Ickowicz, 2017.

<sup>(22)</sup> En nuestras investigaciones en Universidades públicas, no encontramos que se diga explícitamente que hay que seleccionar para conservar el poder de los grupos de elite. Esta es una cuestión que, si existe, se silencia.

<sup>(23)</sup> Tomando como tal, con Francisco Suarez, aquellas que ofrecen la posibilidad de actuar en función de beneficios personales y alejarse del logro de propósitos institucionales.