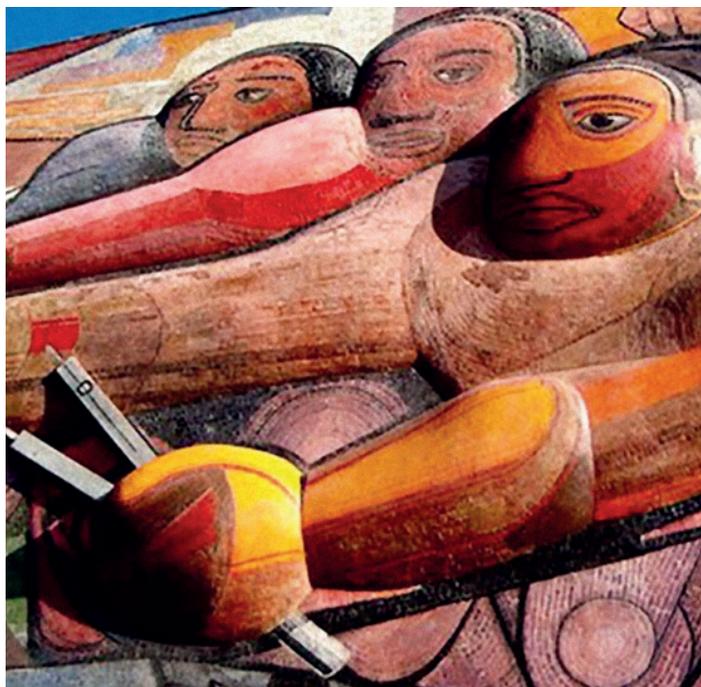


La universidad se pinta de pueblo

Educación superior, democracia y derechos humanos

Mauro Benente
(compilador)



Entrevistas a Eduardo Rinesi y Dora Barrancos
Textos de Mauro Benente, María Carolina Calvelo, Julián Dércoli,
Ana Laura Herrera, Victoria Kandel, Ariel Langer, Anabella
Lucardi, Sebastián Torres y Martín Unzué

La universidad se pinta de pueblo

La universidad se pinta de pueblo

Educación superior, democracia
y derechos humanos

Mauro Benente
(compilador)

Benente, Mauro

La universidad se pinta de pueblo : educación superior, democracia y derechos humanos / Mauro Benente. - 1a ed. - José C. Paz : Edunpaz, 2018.

244 p. ; 23 x 15 cm. - (Pensamiento Nacional)

ISBN 978-987-4110-20-6

1. Universidad. I. Título.

CDD 378.001

1ª edición, septiembre de 2018

© 2018, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina

© 2018, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISBN: 978-987-4110-20-6

La publicación del presente libro se inscribe en el proyecto "Educación superior, democracia y derechos sociales" (UNPAZ), integrante del "Programa Interinstitucional de Investigación. A cien años de la Reforma del 18. Las universidades del Bicentenario piensan el Centenario" (UNDAV/UNAHUR/UNAJ/UNM/UNPAZ).

Universidad Nacional de José C. Paz

Rector: **Federico Thea**

Vicerrector: **Héctor Hugo Trincherro**

Secretario General: **Darío Exequiel Kusinsky**

Director General de Gestión de la Información y Sistema de Bibliotecas: **Horacio Moreno**

Jefa de Departamento Editorial: **Bárbara Poey Sowerby**

Corrección de estilo: **Nora Ricaud**

Diseño de colección: **Amalia González**

Arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

Ilustración de tapa: Siqueiros, D. A. (1952). *El pueblo a la Universidad, la Universidad al pueblo. Por una cultura nacional neohumanista de profundidad universal* (detalle).

Publicación electrónica - distribución gratuita



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Índice

Prólogo	9
El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI <i>Martín Unzué</i>	19
Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana <i>Sebastián Torres</i>	35
Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo <i>Mauro Benente</i>	53
Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas <i>Victoria Kandel</i>	85
Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional <i>Julián Dércoli</i>	103

La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente	
<i>Anabella Lucardi</i>	121
A 100 años de la reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento	
<i>Ana Laura Herrera y Carolina Calvelo</i>	145
Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Ampliación de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia	
<i>Ariel Langer</i>	163
La universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y una mirada popular de los derechos. Desde y a 100 años de la Reforma	
<i>Entrevista de Mauro Benente a Eduardo Rinesi</i>	207
Género y educación superior	
<i>Entrevista de Romina Smiraglia y Anabella Di Tullio a Dora Barrancos</i>	223
Sobre las autoras y los autores	239

Prólogo

En coincidencia con el centenario de la Reforma Universitaria, entre el 11 y el 14 de junio de 2018 se celebró en la Universidad Nacional de Córdoba, la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES). En la *Declaración final* se ratificó que la educación superior es un derecho humano y un bien público social, premisas que fueron retomadas de la II CRES, realizada en Cartagena de Indias en 2008. Situar a la educación superior como un derecho humano y como un bien público, es pensarla como una herramienta de emancipación y constituir la como un artefacto que busca hacer cortocircuitos en las redes que pretenden constituir a la educación como un servicio y al conocimiento como un bien transable. Es en el marco de este paisaje que la *Declaración final* de la III Conferencia, exige que los edificios educativos devengan en una paleta de colores: “los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualdad y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 4).

La *Declaración final* exige que los sistemas de educación superior se pinten de muchos colores. ¿Qué significa esto? ¿Quién debe o está facultado para pintar los sistemas de educación superior? ¿Con cuáles tonalidades debe conformarse esa paleta de colores? Las preguntas pueden multiplicarse, pero la respuesta girará siempre sobre el mismo eje: el pueblo. El pueblo debe pintar la universidad con la paleta de colores que lo tiñe. De acuerdo con las lecturas que sobre la obra de Thomas Hobbes realiza Antonio Negri, el pueblo tiene una única voluntad y es por ello que puede ser representado. Frente a este concepto de pueblo, caracterizado por la homogeneidad, por su tonalidad monocromática-

ca, Negri restituye y opone la noción de multitud, que se lee en los textos de Baruch Spinoza (Negri, 2004). De todas maneras, al concepto hobbesiano de pueblo, es posible confrontar ya no el de multitud, sino otro concepto de pueblo, el tonalizado por Ernesto “Che” Guevara.

El 28 de diciembre de 1959, el “Che” recibió, no a nombre propio sino en nombre del pueblo, el doctorado *honoris causa* de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Central de Las Villas. No era la primera vez que analizaba los contornos de la universidad en la Revolución, puesto que el 15 de octubre de aquel año, en la Universidad de Oriente, había pronunciado un discurso en el que rechazaba las aproximaciones excesivamente liberales de la autonomía universitaria (Guevara, 2004a). En la intervención de la Universidad de Las Villas, el “Che” se preguntaba cuál debería ser la función de la universidad, y como artículo primero ponía de relieve: “que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo” (Guevara, 2004b: 148). Que la universidad se pinte de pueblo, como recuerda Eduardo Rinesi en la entrevista que se incluye en este libro, supone que la universidad se pinte de muchos colores. El pueblo referenciado por Guevara no es un pueblo homogéneo, no es un pueblo monocromático, sino que tiene el color del negro y de la negra, del mulato y la mulata, del obrero y la obrera, del campesino y la campesina. El pueblo no tiene un único color, pero su paleta de colores comparte un color primario: el de la exclusión, el de aquellos que históricamente habían quedado fuera de la universidad, a quienes la universidad les había cerrado las puertas. Es por ello que el “Che” continuaba su discurso en estos términos: el pueblo “está hoy a las puertas de la Universidad, y la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca” (Guevara, 2004b: 148).

La universidad monocromática era la universidad con puertas cerradas, que Guevara recomendaba abrir y hasta incluso suprimir. Esta política de apertura de puertas en el marco de la Revolución cubana, había sido enarbolada por los estudiantes cordobeses en la Reforma de 1918, cuando en el *Manifiesto liminar* no dudaban en afirmar que estaban “pisando una revolución”. En el marco de esa revolución que se estaba pisando, en un discurso pronunciado en la inauguración de la Facultad de Ciencias Económicas del Litoral, el 15 de septiembre de 1920,

Deodoro Roca releía los hechos de la reforma bajo la metáfora de la apertura de puertas: “un día los jóvenes, inquietos de hondas y lejanas inquietudes, sintieron un asco invencible. Abrieron las puertas y tomaron lo suyo, ¡sin pedírselo a nadie! Animaba sus mentes un profundo anhelo de renovación. El pueblo, con instinto seguro, comprendió el significado recóndito de aquella cruzada iconoclasta” (Roca, 2018: 61).

La universidad monocromática, era la que se pintaba con el único color de los privilegios, aquella que le cerraba las puertas al pueblo. Transformar la universidad monocolor en una paleta de colores que refleje las distintas tonalidades del pueblo, implica tornar aquellos privilegios en derechos. De esta manera, Guevara insiste en que sea el “pueblo el que tenga derecho también a los beneficios de la enseñanza, que se rompan los muros de la enseñanza, que no sea la enseñanza simplemente el privilegio de los que tienen algún dinero, para poder hacer que sus hijos estudien, que la enseñanza sea el pan de todos los días del pueblo” (Guevara, 2004b: 149).

La universidad pintada con los colores del pueblo, es la que se piensa a la luz de la educación superior como derecho humano y la que concibe los derechos humanos con una lógica de oposición y combate a los privilegios. El presente libro propone una observación detenida de los colores del pueblo que tiñen la universidad. Se esfuerza por indagar los alcances, implicancias y desafíos que se presentan al concebir, y en el mismo gesto al pintar, a la universidad con los colores del pueblo. En mayor o en menor medida, los capítulos de este libro observan las instituciones y prácticas universitarias con un prisma que al mismo tiempo que contempla, contribuye a delinear a la educación superior como un derecho humano. Este trabajo conjunto, entonces, no solamente pretende analizar las implicancias de una universidad pintada de pueblo, sino que además se propone contribuir a que estos colores luzcan cada vez más brillantes.

En “El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI”, Martín Unzué resignifica hechos y conceptos de la Reforma Universitaria para analizar la situación actual del sistema universitario. Rescata una impronta muy politizada como característica del movimiento universitario de principios de siglo, que presentaba sus acciones colectivas bajo una gramática obrera: “huelga” estudiantil, y “gremios” estudiantiles. Para este movimiento, la universidad no solamente era una institución a transformar, sino también un agente de transformación social, y es a la luz de este compromiso emancipatorio que Unzué analiza,

problematiza y polemiza algunas discusiones actuales sobre el sistema universitario: la calidad, los rankings y la autonomía.

En “Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana”, Sebastián Torres inscribe la declaración de la educación superior como un derecho humano de la CRES de 2008, en un contexto regional marcado por gobiernos que proyectaron sus políticas gubernamentales en términos de ampliación de derechos. Para Torres, la conceptualización de los derechos se encuentra tensionada y disputada por tradiciones vinculadas a la igualdad y a la libertad. De modo muy original, sobre el derecho a la educación superior, muestra cómo el mérito es un modo de justificar la desigualdad en una sociedad que se considera igualitaria y la manera en que funciona como un dispositivo para neutralizar la igualdad y transformar los derechos en privilegios. Frente a este escenario, propone concebir a la educación superior no en una dimensión individual, inevitablemente tensionada por la lógica de los derechos y de los méritos, sino desde una ontología social, que concibe a todos los derechos como derechos sociales.

En mi trabajo, titulado “Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo”, restituyo las dimensiones de derecho humano y bien público social que se leen en las declaraciones finales de la II y III CRES. A la luz de la tercera declaración, y en especial a partir de la invitación a concebir a la educación superior como una herramienta de emancipación, realizo una lectura de la Reforma de 1918. En una segunda parte, me propongo analizar la educación superior como bien público a partir de la teoría de lo común delineada por Antonio Negri, enfatizando al conocimiento como una construcción inevitablemente colectiva y por ello insusceptible de apropiación privada. Es también bajo la matriz de lo *común* que estudio la conceptualización de los derechos humanos, en general, y del derecho a la educación superior, en particular.

Victoria Kandel titula su trabajo “Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas”. Tras distinguir a la educación como derecho humano, de la educación en derechos humanos, postula que una de las funciones de la educación en derechos humanos es desnaturalizar la desigualdad y ofrecer herramientas de lucha para avanzar hacia una sociedad más justa. Bajo este paradigma, realiza un estudio sobre el modo en que las cincuenta y siete universidades nacionales ponen en práctica distintos dispositivos de educación en derechos humanos y advierte que estos se encuentran en espacios de docencia, investigación, extensión y hasta de gestión de las instituciones universitarias. De esta manera, constata que las universidades nacionales ponen en juego distintos

mecanismos de educación en derechos humanos, y entonces no es posible hallar un denominador común en su implementación.

Julián Dércoli, en “Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional”, retoma distintas dimensiones del derecho a la educación superior. Por una parte, restituye su matriz más liberal, pero también repone su plano colectivo: el derecho del pueblo a la universidad. Es en este registro, y a la luz de los debates parlamentarios acaecidos en 1948 con motivo de la creación de la Universidad Obrera Nacional, que se interroga si es posible pensar el derecho a la educación superior sin avanzar, de modo simultáneo, en una transformación de las funciones sociales de las universidades. De alguna manera, el desafío conceptual pero fundamentalmente político, no es otro que evitar que el derecho a la educación superior se transforme y reifique en un privilegio a la educación superior.

Anabella Lucardi, en “La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente”, analiza las políticas de educación superior desarrolladas durante los tres períodos de gobierno del kirchnerismo. Primero desarrolla un concepto de democratización de la universidad, íntimamente vinculado a la educación superior como derecho humano. Luego, en sintonía con las formulaciones de Jacques Rancière, concibe a la igualdad no como meta sino como presupuesto, y avanza en la noción de igualdad de posiciones tal como la plantea François Dubet. Bajo este paraguas conceptual, analiza las políticas sociales y educativas del kirchnerismo, subrayando que las políticas de educación superior se inspiraron en una matriz de democratización entendida como ampliación de derechos. Asimismo, destaca que este elenco de políticas sociales y educativas se complementó con la creación de veintitrés universidades e institutos universitarios nacionales.

En “A 100 años de la reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento”, Ana Laura Herrera y María Carolina Calvelo contrastan las políticas sociales y educativas que se dieron entre 2003 y 2015 con aquellas que se intentan poner en práctica desde entonces. De esta manera, contraponen un elenco de políticas tendientes a democratizar el sistema universitario y el conocimiento, con una racionalidad que propone leer todos los aspectos de la vida en común en clave mercantil.

Ariel Langer titula su trabajo “Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Amplia-

ción de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia”. Allí analiza los desafíos de la producción y apropiación del conocimiento de las Universidades del Bicentenario. Por una parte, estas universidades fueron creadas en un escenario de tensión marcado por la mercantilización del conocimiento y por la necesidad de producir conocimiento ajustado a las necesidades del territorio. Por otra parte, la producción de conocimiento asociado a las necesidades del territorio, también se encuentra disputada por dos lógicas: de un lado la tendencia hacia la construcción de conocimiento cada vez más específico y delimitado y, por el otro, la necesidad de avanzar en la interdisciplina y transdisciplina. Es en el marco de estas tensiones que Langer analiza la construcción y apropiación de conocimiento en la Universidad Nacional de José C. Paz.

En “La universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y una mirada popular de los derechos”, mantengo una entrevista con Eduardo Rinesi, quien recupera de la Reforma del 18 una perspectiva republicana de la autonomía y la libertad. Además, restituyendo, redefiniendo y agregando contenido al legado de la Reforma, plantea los desafíos que supone concebir a la educación superior como un derecho humano individual, pero también como un derecho de un sujeto colectivo: el pueblo. En otros términos, brinda algunas pinceladas sobre cómo las distintas funciones de la universidad deberían pintarse de pueblo.

En “Género y educación superior”, Anabella Di Tullio y Romina Smiraglia entrevistan a Dora Barrancos e interpelan la historia y la actualidad de la universidad y del sistema científico, en clave de géneros. Las preguntas circulan alrededor de la relación entre universidad, Reforma del 18 y feminismos, y las respuestas tocan esos temas, remarcando el carácter misógino de algunos procesos históricos y de, todavía, algunas experiencias actuales. Pero las respuestas desbordan las preguntas, el centro de la universidad se desplaza, y Barrancos vincula la universidad con la escuela media, con otras demandas y exigencias de organizaciones de mujeres. Di Tullio, Smiraglia y Barrancos, cierran el libro con una conversación que sigue pintando a la universidad, pero esta vez con colores que por mucho tiempo le fueron extraños, que durante varios períodos quedaron fuera de la paleta de colores.

Si uno revisa los documentos en los cuales el “Che” exigía que las universidades se pintaran de pueblo, se nota cierto disgusto con las estructuras universitarias. Para ser algo más preciso, se percibe un gesto de molestia respecto de las profesoras y los profesores, que a los ojos de Guevara parecían erigirse en una valla que impedía que la universidad se pintara de pueblo, en el último eslabón de una

universidad monocolor. Los trabajos compilados en este libro lucen profesores y profesoras pintadas de pueblo, docentes que contribuyen a pintar la universidad de muchos colores, nunca apropiándose de las pinturas del pueblo, sino siendo parte de ese pueblo que pinta y que abre las puertas de la universidad.

José Clemente Paz, septiembre de 2018

Mauro Benente

Director del Instituto Interdisciplinario de Estudios
Constitucionales de la Universidad Nacional de José C. Paz

Referencias

- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018). *Declaración*. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Guevara, E. (2004a). Reforma universitaria y revolución (Conferencia, 17 de octubre de 1959). En *Obras Escogidas*. Santiago de Chile: Resma.
- (2004b). Discurso en el auditorium de la Universidad Central de Las Villas al recibir el doctorado *honoris causa*, (28 de diciembre de 1959). En *Obras Escogidas*. Santiago de Chile: Resma.
- Negri, A. (2004). Sujetos políticos: entre la multitud y el poder constituyente. En *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Roca, D. (2018). La universidad y el espíritu libre. En *Textos universitarios recogidos*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.

El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI

Martín Unzué

"La crisis suprime en todo el mundo, maestros, escuelas, cátedras en colegios y universidades. Disminuye el sueldo y las sumas destinadas a la enseñanza; se cierran los laboratorios. Es una regla en todos los pueblos [...] Paralelamente a este empuje económico anticultural se elabora un plan político contra todos los valores de la cultura".

Juan Lazarte, *La Reforma Universitaria*

Hace un siglo el movimiento estudiantil argentino irrumpía en la historia nacional, con una voz cargada de aires rebeldes, pero también de demandas democratizadoras que rápidamente devendrán la fuerza dinamizadora capaz de tensionar las estructuras anquilosadas de una universidad que seguía conservando, como sucedía en la de Córdoba, una impronta clerical y colonial que parecía constitutiva.

Las marcas institucionales, y particularmente aquellas fundacionales, suelen dejar extensas estelas que se impregnan en estilos e identidades.

Por eso la ruptura sucede en ese lugar donde el crujir de la modernidad, con el ancla de la tradición, resultó más fuerte. Solo el movimiento estudiantil, hasta ese entonces como convidado de piedra a la vida académica, pero informado de procesos continentales que lo antecedían, pudo despertar el brío desvergonzado que señaló que allí solo había una mediocre oscuridad.

Si hay una característica que va adquiriendo la universidad argentina, incluso desde finales del siglo XIX, es su temprano proceso de desarrollo de un estudiantado politizado, que se expresa de diversos modos. Primero, como desafíos aparentemente individuales a los profesores o a las formas institucionales: los estudiantes denuncian en la esfera pública a la autoridad universitaria y hacen de eso una reivindicación general, una impugnación generacional de

la que encontramos múltiples y reiterados ejemplos. Luego, ya en los albores del siglo XX, esas rebeldías se articulan en un movimiento estudiantil también estructurado a partir de reivindicaciones políticas, que se inquieta por su lugar en la universidad, pero además, y esto es lo importante, por el papel de la universidad en sus sociedades.

La universidad es pensada, entonces, como un motor de cambio, una impulsora de progreso, de desarrollo, que debe remediar las falencias de una sociedad vista cada vez más como desigual y atrasada. Es el gran dilema decimonónico argentino, el que alimenta a las generaciones del 37 y del 80, que se canaliza a través de la universidad, depositando en ella un mandato que la responsabiliza socialmente, pero que ya en el siglo XX, con las transformaciones sociales operadas en el proceso de constitución de “las multitudes” –retomando la expresión de Ramos Mejía–, de la clase trabajadora naciente en el medio de la ola inmigratoria, se resignifica como un ímpetu politizador que se va incubando en las dos primera décadas.

Si la llamada *Corda Fratres* corporiza la resistencia al reformismo en la Universidad de Córdoba en el 18, recordemos que esa asociación internacional es la expresión del sentido que tenía el movimiento estudiantil europeo a finales del siglo XIX al presentarse como “la primera asociación internacional festiva y fraternal del mundo”, “una sociedad festiva y carnalesca universal”, que en el artículo 1 de su estatuto de 1898 establecía que sus objetivos no podían incluir cuestiones políticas o religiosas.

Ese modelo de asociación estudiantil, que es también el que predominará en las universidades norteamericanas incluso hasta el presente, con las “hermandades” o “fraternidades estudiantiles”, tiene escasa relación con la inquietud política que irán mostrando los estudiantes argentinos.

Los antecedentes de las “huelgas de estudiantes”, como la de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en 1903, son todo un emblema. El mero uso del término “huelga” conduce a una asimilación entre los estudiantes y los trabajadores, inaugurando un denso vínculo del que surgirán numerosas capítulos posteriores. Lo mismo podemos decir de los reclamos estudiantiles presentados como “gremiales”, y que se centran en ese año en la queja por los modos de tomar los exámenes, pero incluyen también el tema de los aranceles y la docencia libre, denunciando el “arcaísmo cultural” de los académicos. En la universidad porteña, el resultado será una reforma de los planes de estudio y los modos de enseñanza.

En 1905 un nuevo conflicto estalló en la Facultad de Medicina de la misma universidad, esta vez por el nombramiento de un cuestionado profesor en la cátedra de Clínica Médica, originando otra extensa huelga que también impugnará los modos de sustanciar las mesas de exámenes, el papel de la Academia, los modos de calificación de los estudiantes, entre otros puntos.

En los dos casos encontramos cuestionamientos estudiantiles diversos, pero con un rol destacado de aquellos referidos a la calidad académica. El resultado fue el descrédito de las academias, y una reforma de los estatutos de la Universidad de Buenos Aires en 1906, limitando el poder de las mismas con sus miembros vitalicios, que serán reemplazadas por los Consejos Directivos.

A nivel regional, las expresiones de esta politización del movimiento estudiantil, que también son muestras de su disconformidad con la universidad, se verifican en varios lugares.

El primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, que se desarrolla en Montevideo en 1908 con representantes de varios países de la región, es un claro anticipo de las demandas que el reformismo cordobés retomará: la crítica a las modalidades de los exámenes, el pedido de más investigación por parte de los académicos, la denuncia a los modos de enseñanza, un cierto énfasis en la dimensión regional (que se enseñe historia de la región), el pedido de estudios libres con asistencia voluntaria, la extensión para poner los recursos de la universidad al servicio de los trabajadores (misión social).¹

La fundación de la Liga de Estudiantes Americanos permitirá la organización de los congresos de estudiantes posteriores en Buenos Aires en el clima del Centenario de 1910, y luego en Lima en 1912, donde se retomarán y profundizarán esos temas, señalando su dimensión regional.

La universidad argentina, como la latinoamericana, ya está planteando en las voces de sus estudiantes sus características distintivas: es una universidad desafiante, que impugna los órdenes dados, empezando por el interno, al señalar críticamente el lugar de sus académicos. Los estudiantes se organizan y reclaman por los derechos de los sectores más débiles de la comunidad académica. De ahí, el paso a la reivindicación de los derechos de los sectores sociales más postergados se articula en nombre de criterios solidarios y de compromiso.

1. Al respecto, véase Markarian, Jung y Wschebor (2008).

La Reforma en la particularidad de la universidad argentina

Tal vez por su potencia, que va mucho más allá de la huelga estudiantil, y por el modo en que se articula con la realidad política nacional, la Reforma del 18 deviene una marca de origen para la universidad argentina. Los sucesos de Córdoba refieren a un punto de inflexión que da inicio a un nuevo legado, donde los valores del compromiso político asumen una centralidad que será el permanente blanco de los grandes ciclos políticos nacionales.

Si la universidad se presenta desde ese entonces como el lugar de la reivindicación política, de la politización de la juventud y del saber, de la producción de un conocimiento crítico, atento a las demandas sociales, autónomo frente a las imposiciones externas, ello hará de ese campo un lugar central de las disputas ideológicas, políticas, a veces también físicas, que atraviesan la turbulenta historia argentina del siglo XX.

Mucho se ha escrito sobre la inestabilidad de la universidad argentina, por los modos particulares en que los golpes de Estado, las intervenciones, las purgas, se han presentado, abortando sistemáticamente los diversos rumbos emprendidos. Ello es porque la universidad reformista es una arena privilegiada de la disputa política, porque es una universidad política, entendiendo esto en el sentido de comprometida, abierta, plebeya en sus modos, tensionada por el ideal elitista propio de la institución.

Esa politización de la universidad se expresa como una demanda de autogobierno y de participación de los claustros, desde ya, pero, además, como una preocupación por el lugar político de la universidad. Como sostenía José Ingenieros, “la universidad debe ser una escuela de acción social, adaptada a su medio y a su tiempo” (Ingenieros, 1920: 64). Deodoro Roca, por su parte, no duda en ubicar a la universidad en ese medio y tiempo:

las nuevas generaciones empiezan a vivir en América, a preocuparse por nuestros problemas, a interesarse por el conocimiento menudo de todas las fuerzas que nos agitan y nos limitan, a renegar de literaturas exóticas, a medir su propio dolor, a suprimir los obstáculos que se oponen a la expansión de la vida en esta tierra (Roca, 1959: 24).

Aquí la principal novedad, y riqueza, del ideal reformista, no siempre contemplado por todos los que lo reivindicarán posteriormente: la politización de la universidad está articulada con su función social, con la enorme tarea de construc-

ción de la sociedad que se autoimpone. Eso significa salir de cierta comodidad de la percepción de la vida académica como una producción de saberes esterilizados, de validez internacional, escasamente articulados con problemas concretos o con el medio social en el que se producen. El reformismo en esta clave se traduce en la preocupación por la calidad de la enseñanza, de la producción de conocimientos y la actualización de sus profesores, pero como deber ante una realidad argentina y regional que los interpela.

Resulta sorprendente y legitimador comprender que la demanda estudiantil reformista se aleja frenéticamente de las posiciones del facilismo, de la comodidad, para plantear la idea del compromiso como núcleo fundamental de la comunidad universitaria.

Si la demanda se inicia con una disconformidad con la desactualización de los contenidos enseñados, con los modos de enseñar, con las formas de seleccionar a los profesores de las universidades, con la poca permeabilidad a la actualización de los saberes, al desarrollo de nuevo conocimiento y a que ese conocimiento se articule con demandas locales, nacionales, latinoamericanas, ello es una denuncia de que la universidad no está ocupando el lugar transformador al que debe estar llamado el conocimiento.

Nuevamente es Deodoro Roca el que sostiene, en el discurso de clausura del Primer Congreso Nacional de Estudiantes en Córdoba en julio de 1918:

¡crear hombres, hombres americanos, es la más recia imposición de esta hora! Y bien, señores. El mal ha calado tan hondo, que está en las costumbres del país. Los intereses creados en torno de lo mediocre (fruto característico de nuestra civilización) son vastos. Hay que desarraigarlo operando desde arriba la revolución. En la universidad está el secreto de la futura transformación. Ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas; ir a formar allí el alma que irradie sobre la nacionalidad; esperar que de la acción recíproca entre la Universidad y el Pueblo, surja nuestra grandeza (Roca, 1959: 24).

La calidad como compromiso político y legado reformista

El tema de la calidad de la universidad, como reivindicación fundamental del reformismo, resulta uno de los grandes estandartes legados a la universidad argentina por el movimiento cordobés.

Sin embargo, la referencia a la “calidad” significa muchas cosas que no siempre parecen evidentes. Sin dudas, la referencia a la calidad de la universidad es centralmente el tema de lo que enseña, del modo en que se lo enseña, y también del conocimiento que se produce y se trata de tres cosas distintas.

Si el legado reformista puede ser leído como un gran y magnífico movimiento de reclamo de actualización del saber, producido en el atardecer de la consolidación del movimiento positivista allí donde era más resistido, y por parte de los estudiantes, hoy en día también es necesario apelar a ese valor indiscutido de la calidad, sin entregarlo a las demandas de reforma que, en nombre de supuestas modernizaciones neoliberales, se han filtrado en la agenda de las políticas de educación superior al menos en el último cuarto de siglo.

La discusión sobre qué es la calidad no puede darse por saldada en la universidad heredera del reformismo, pero además no puede ser una expresión única y uniforme de una fórmula tecnocrática: sea máxima titulación de los docentes, cantidad de artículos escritos en revistas internacionales con referato doble ciego por pares, factor de impacto de los mismos, o categoría en algún programa de clasificación de personal docente o científico.

La tradición reformista bien comprendida, supone problematizar el sentido de la calidad, y ello comienza con la reflexión sobre qué significa, que debe ser realizada en conjunto, con los docentes y los estudiantes de nuestras universidades. Además, es señalar que ese sentido de la calidad de la universidad no es universal: no es lo mismo lo que la universidad debe hacer y pensar en cada contexto histórico y social, por lo que la pretensión de construir estándares de calidad global, el anhelo de ser una *world-class university*, como se denominan en la jerga de algunos organismos internacionales a esas universidades de elite de los países centrales que encabezan los rankings, tiene poco que ver con la cuestión real de la calidad, pero además, con el sentido reformista de la calidad.

No hay modo de sostener que en un mismo ranking mundial que pretende medir una supuesta calidad, se reúnan instituciones con estructuras, legados, mandatos institucionales, problemáticas sociales, políticas, económicas totalmente diversas, y

que, además, imparten saberes disciplinares diversos. Se trata de un ejercicio totalmente carente de rigor científico y, paradójicamente, de nula calidad.

La referencia de la universidad reformista debe discutir su calidad como un problema complejo, sustrayéndose de las tentaciones de caer en los indicadores simplificados y banalizados que propone cierta mirada superficial y una comparabilidad tentadora por su forma escueta, pobre, indigente, simplificadora.

En este sentido, el recurrente pedido de eficiencia, o la denuncia del bajo grado de eficiencia de la universidad argentina, medido en nombre de la permanencia y graduación—el discurso de ataque a la universidad argentina centrado en la denuncia de los altos niveles de deserción, o en el argumento de que “produce” pocos graduados, o incluso que el “costo” por graduado es alto—, parece que se ha reactualizado entre ciertos *policy makers*, referencias internacionales y una prensa poco informada, haciendo omisión de que esos señalamientos no pueden estar más alejados de una comprensión real del problema de la calidad.

En primer lugar, y esto también es parte del legado reformista de nuestra universidad, porque no se trata de “fábricas de graduados” y, en ese sentido, no se puede aceptar la evaluación del papel de las universidades sobre la base de la cantidad de diplomas que entregan. Se trata de un tema delicado, pero en un sistema como el argentino, en el que las universidades emiten títulos habilitantes, donde no hay instancias posteriores de reválida de los diplomas, la presión de cierto discurso que se busca instalar socialmente para que las universidades y, particularmente las públicas, gradúen más estudiantes, corre el serio riesgo de generar un sistema de estímulos para que, con mayor indulgencia, se deteriore la calidad.

A fin de cuentas, si el argumento es que la universidad pública argentina recibe muchos recursos por graduado —no hay muchas voces que afirmen que recibe muchos recursos por estudiante, porque las comparaciones internacionales son bastante inconvenientes en este punto—, la solución parece estar al alcance de la mano: con poco esfuerzo y relativizando el problema de la calidad, las universidades podrían graduar a la mayor parte de sus estudiantes, incluso haciéndose cargo de falencias que portan de niveles educativos previos.

Sin embargo, y afortunadamente, eso no sucede en buena parte del sistema, y la calidad de esas universidades, expresada en diversas formas de exigencia, sigue siendo un estandarte reconocido, incluso para contraponer a los señalamientos sobre las tasas de graduación. Las universidades públicas gradúan menos que las privadas, pero podemos seguir afirmando que las primeras producen

más y mejor conocimiento que las segundas, por varias razones que parecen escapar a las consideraciones habituales.

Tener universidades de calidad, y mejorar la calidad de las universidades debe suponer introducir en la agenda toda una serie de temas que parecen ocultos: aumentar las dedicaciones de los docentes, mejorar sus salarios, promover la realización de actividades de investigación, extensión y formación, y centralmente, involucrar a los estudiantes con todos esos procesos, entre otras. Retomando la sentencia de Deodoro Roca citada, “ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas” (Roca, 1959: 24).

El legado reformista asocia la calidad de la universidad con el logro de una importante transformación, tanto de sus docentes como de sus estudiantes, que requiere tomar en cuenta dimensiones muy ajenas a las consideradas en las mediciones globales de calidad: la universidad es de calidad cuando forma, cuando establece vínculos sólidos entre la comunidad universitaria, cuando deja un legado en sus estudiantes y graduados que resulta indeleble, y que incluye la politización, entendida como la comprensión del compromiso y la responsabilidad que da el conocimiento y más aún, aquel que se adquiere gracias a los recursos públicos que permiten sustraer parcialmente a los grados universitarios de la esfera mercantil, a partir de su gratuidad, lo que no es un legado directamente reformista, pero que se inscribe en las derivas esperables de esa tradición.

Si podemos afirmar que, en líneas generales, las universidades públicas argentinas son de mejor calidad que las privadas, esto tiene que ver con que las universidades privadas incluso si retienen y gradúan más estudiantes, no suelen tener docentes con dedicaciones exclusivas, ni promover la producción de conocimiento, ni la investigación, ni reconocer salarialmente a sus docentes de un modo mejor que en el sector público. La paradoja, entonces, es que las universidades que gradúan más no son de mejor calidad que las que gradúan menos.²

El otro eje a resaltar es que las universidades reformistas tienen un mandato que excede su dimensión estrictamente profesionalista. La universidad debe ser un lugar de producción y divulgación de conocimientos, de cultura, y no solo de saberes técnicos. La crítica al “bárbaro moderno” es una constante en el

2. Los datos que da la Secretaría de Políticas Universitarias para 2015 suponen que el promedio del sistema es del 30% de egresados en tiempo teórico, pero ese número es del 27% en las públicas y del 40% en las privadas. Al respecto, se puede consultar Secretaría de Políticas Universitarias, Síntesis de información estadísticas universitarias 2015-2016. Recuperado de http://www.redciun.edu.ar/images/Novedades/estudiar_arg/SINTESIS-01-06-17.pdf

pensamiento reformista.³ Gabriel del Mazo expresa claramente que la universidad “no puede llamarse tal si no tiene sólidas bases culturales, o si en sí misma está hipertrofiada de función técnica e inspirada solo en fines de utilitarismo individual, sin lazos intelectuales que mantengan la solidaridad humana” (Del Mazo, 1957a: 51).

En este sentido, los tiempos presentes parecen atentar contra algunos principios del reformismo, particularmente, la ola neoliberal de las últimas décadas que trae una fuerte y reactualizada corriente neo-utilitarista con su tendencia al privilegio de los tiempos cortos,⁴ que incluso llega a influir decididamente en los modos de producción y reproducción del conocimiento, pero también en la subordinación de los saberes a criterios que en otras latitudes ya han hecho profundas modificaciones en los sistemas universitarios, y que se pretenden mostrar como guía global (el llamado Proceso de Bolonia en Europa o el no tan reciente proceso de mundialización del modelo de las universidades anglosajonas).

Por eso este aspecto del legado de la universidad reformista está hoy a la defensiva, en un momento de paréntesis en la disputa entre arieles y calibanes, pero latente para recuperar impulso, conservando su invocación original, donde su papel de productora y difusora de cultura retorne con una centralidad.

La universidad debe formar hombres, mujeres y ciudadanos, siendo el punto culminante del sistema educativo, y por eso se trata de un derecho, asociado a la propia idea de ciudadanía. Enorme tarea que la región latinoamericana nunca ha podido dejar en las páginas pasadas de su propia historia porque siempre se muestra pendiente. El derecho a la educación superior, y centralmente a la universitaria, no es solo el de acceder a saberes que pueden mejorar la inserción en el mercado laboral o las expectativas de ingresos futuros.

Si la educación universitaria es el punto más elevado de la formación educativa y cultural, además de un valor simbólico, todos deben tener derecho a acceder a los saberes que allí se enseñan y producen. Esa es otra razón por la que la medición de la “productividad” de la universidad basándose en la cantidad de graduados es estéril.

La cultura, los saberes se transmiten a todos aquellos que pasan por nuestra aulas, sea que insuma un año, dos o quince. Eso no es lo importante, lo relevante, lo

3. Para considerar algunos antecedentes de esta idea en la universidad argentina, ver Funes (2018).

4. Encontramos una lectura reciente de la discusión sobre la utilidad en ciencias sociales en Carli (2018).

que hace a la calidad y que no parece medido por ningún ranking,⁵ es que se forme ese vínculo entre el docente y el estudiante, que es de mutuo reconocimiento. El título, el diploma, sin dudas valioso, lo es en algunas disciplinas más que en otras. Hay profesiones que no se pueden ejercer sin un diploma, como médico, abogado, pero hay muchas otras donde los saberes que se adquieren pueden no requerir el título certificante para ser valiosos en múltiples sentidos –políticos, sociales, pero también económicos–.

Vivir en una sociedad educada, con ciudadanos formados, políticos, interesados en la esfera pública tiene un valor difícil de cuantificar, pero nada despreciable, y una universidad de calidad, en el sentido importante de la calidad, en el sentido que surge del legado reformista, y por ello de lo mejor y más propio de la tradición local y regional, es una universidad que logra transmitir saberes y cultura.

Hay que destacar que el paso por la universidad, por el mandato reformista de la universidad argentina y latinoamericana, debe ser un lugar de formación, incluso si no culmina, por diversas razones, con un diploma. El paso por la universidad, si es exitoso (y ahí se juega su calidad), debe formar, debe permitir adquirir conocimientos, valores, saberes, pero también un espíritu crítico, reflexivo, informado.

Estas premisas están muy presentes en el legado de la Reforma del 18, aunque a veces parece olvidarse. En el Manifiesto Liminar leemos: “si no existe la vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden”.

El segundo eje que se debe retomar es el de la producción de conocimientos y su difusión. Esto no está contemplado en el pedido de aumento de los graduados o en la medición de la eficacia por el número de graduados que se producen. La universidad reformista debe generar conocimiento en todos los campos del saber: debe investigar, debe reflexionar, para abordar las problemáticas locales, con sus particularidades, algo que no puede limitarse a tomar los conocimientos producidos en las universidades de las regiones centrales y difundirlos. No hay camino hacia el desarrollo (municipal, provincial, nacional o regional), sin ese aporte propio a la producción del conocimiento, y en ese sentido, la universidad reformista tiene una obligación, una “misión” dirán algunos.

5. Para una crítica de las consecuencias en el terreno de la investigación de los rankings universitarios, Beigel (2018).

La universidad no es un “enseñadero” donde se transmiten los conocimientos que no se sabe bien de dónde han venido, aunque en general vienen todos de los mismos circuitos. Debe ser un espacio de reflexión para la producción de saberes atentos a las necesidades sociales y debe darse una política de difusión de los mismos.

Desde ya, el primer eslabón es con los estudiantes, y por eso la importancia de pensar las prácticas docentes. La tarea es dar a conocer, transmitir esos saberes a los estudiantes, con independencia de que se reciban o no en el futuro. Pero la labor va más allá, y la universidad debe ser un espacio de constante interacción con las demandas sociales: debe llevar los conocimientos afuera de sus claustros sea con la extensión, pero también con la divulgación y, sin dudas, con la enorme tarea de poner esas capacidades de producción de conocimiento, de reflexión al servicio de otros actores sociales.

La universidad “abierta” como universidad democrática

La universidad argentina, tributaria del ideal reformista, es una universidad “comprometida”, es decir, interesada y preocupada por las enormes tareas pendientes en nuestras sociedades y por ello, inevitablemente “abierta” a la interacción con ellas, en sus más diversos sentidos. Acá los legados del reformismo son varios.

Nuevamente en la voz de Deodoro Roca destacada por Juan Carlos Portantiero hace ya varios años: “el puro universitario es una cosa monstruosa” (1978: 76). Esta sentencia sigue teniendo una enorme actualidad porque nuestra tradición universitaria está construida, y en realidad desde no hace tanto tiempo, casi podemos decir que es un fenómeno de las últimas décadas democráticas, sobre un sentido fuerte de la autonomía universitaria.

No es que las voces “universidad” y “autonomía” no se reúnan con frecuencia, pero en nuestro caso, las historias de golpes e intervenciones, terriblemente costosas en términos de destrucción de la vida universitaria, han sido un caldo de cultivo para cierta precaución de la universidad frente al Estado.

Sin embargo, el legado de la autonomía en su raíz reformista, no implica el recorte de la universidad de su medio social, no implica la construcción de la denostada torre de marfil, y en ese punto resulta incompatible con los modelos de las universidades de elite de los países centrales: la universidad reformista es todo lo contrario.

Al modelo de la universidad cerrada, de elite, para pocos, gerenciada por sus intereses o los de sus financistas,⁶ intensiva en el uso de recursos económicos sin mirar ni preguntar su origen, el Reformismo le contrapone una universidad democrática y comprometida.

Es una autonomía de puertas abiertas, donde la sociedad entra a la universidad, la toma con sus problemáticas, y esta sale a atender sus carencias con todas sus misiones fundamentales.

Gabriel del Mazo afirmaba:

aparte de las funciones propias de todas las universidades completas del mundo, la Universidad latinoamericana, allí donde ha sido influida por el movimiento nacido en 1918, pretende fundamentalmente servir al pueblo y al Estado. Es decir, aparece en ella, con más nitidez que en Europa y los Estados Unidos, otra función anexa a la cultural, a la científica, y a la profesional: la social, la de poner el saber al servicio de la colectividad (1957b: 40).

Se trata del legado de una universidad como bien público y derecho social, como espacio de producción, reproducción y divulgación de conocimientos, que debe buscar contribuir al desarrollo local y regional, y esa es una tarea que no tienen de modo tan imperioso universidades ubicadas en otras latitudes del planeta.

En este sentido, la Reforma del 18 también nos conduce a una universidad anclada en la región. Recordemos que el manifiesto se inicia con la frase “la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”. La Reforma es americana, “es la hora americana”, dice, y eso quiere decir, latinoamericana. Ve en estos países conflictos y deudas similares, y un lugar de ese saber, una potencia transformadora, que es común.

Por eso hoy, ya en el siglo XXI, a 100 años del movimiento cordobés, es el deber de los universitarios que viven, piensan, producen, estudian, enseñan y aprenden en las universidades nacionales reconocer y reivindicar ese sello distintivo, esa impronta histórica, que supone una universidad libre, democrática, cogobernada y autónoma, pero también abierta y comprometida con la socie-

6. Los fondos de inversión de varios miles de millones de dólares que poseen muchas de las universidades que encabezan los rankings mundiales especulan sin miramientos con acciones, títulos públicos, incluso de países pobres o periféricos como los latinoamericanos, poniendo sus intereses financieros por sobre cualquier consideración humana. Hay una extensa bibliografía que estudia los modos en que esos recursos se desarrollan en las universidades centrales. A modo de ejemplo, Lerner, Schoar y Wang (2008) o Brown, Tiu y Garlappi (2007).

dad que la alberga, productora de conocimientos, difusora de cultura, ámbito abierto y libre para los debates.

Sin dudas hay una disputa por el significado del movimiento centenario. A fin de cuentas, no son pocos los que reivindican el reformismo, pero a partir de una lectura parcial, suavizada, magra, que niega algunas de sus principales consignas, reemplazadas por otras vaciadas de sentido o tergiversadas. El resurgimiento de la mejor esencia del legado reformista, para que oficie de faro en momentos de tempestades, permite a la universidad argentina y latinoamericana que siga reivindicando sus grandes valores, así como su lugar protagónico, único, motivo de orgullo y distinción por esas convicciones que no se encuentran en la universidad norteamericana o europea. El reformismo se levantó contra una pequeñez que hacía de las Universidades “refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor– el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara” (Manifiesto Liminar).

Reivindicar hoy el reformismo en su sentido fuerte es valorizar las características únicas de nuestro modelo de universidad, reconocer su legado democrático y plebeyo por oposición al elitismo, su vocación de saber para la transformación colectiva, su reconocimiento de una deuda con una sociedad que, a pesar de sus carencias, la sostiene, y su mandato democrático como pilar central en sus tres vertientes principales: democracia interna en su gobierno y forma de organización; democracia al abrir sus aulas para que los saberes y la cultura que imparte estén al alcance de todos los ciudadanos sin exclusiones; y democracia al abrir sus laboratorios e institutos, para que el conocimiento que produce se vincule con esas demandas y necesidades sociales, desde una perspectiva donde los problemas surgen de las realidades en las que se desarrollan, vale decir, una producción de conocimientos atenta a las necesidades locales y regionales, no mera reproducción o capítulo local de agendas científicas y culturales de otras latitudes.

Esa es la universidad argentina que reclama cada día el esfuerzo de su recreación, en las aulas, las bibliotecas, los laboratorios. Una universidad democrática, libre, comprometida y de calidad, pero rebelde y crítica a los sentidos mitigados, edulcorados, predominantes, de esos mismos términos.

Bibliografía

- Beigel, F. (2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva Sociedad*, 274
- Brown, K. C. Tiu, C. I. y Garlappi, L. (2007). The Taves of Academe: Asset Allocation, Risk Budgeting, and the Investment Performance of University Endowment Funds. *McCombs Research Paper Series No. FIN-03-07*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.981436>
- Carli, S. (2018). Las ciencias sociales en debate. En torno a la enunciación y politización del discurso científico en la Argentina. *Fermentario*, 1(12).
- Del Mazo, G. (1957a). *Síntesis explicativa del movimiento argentino y americano de la Reforma Universitaria*. La Plata: FULP.
- (1957b). *La Reforma Universitaria y la universidad latinoamericana*. Buenos Aires: Coepla.
- Funes, P. (2018). La Facultad de Filosofía y Letras: creación e institución (1896-1930). *Anacronismo e Irrupción*, 8(14), 180-208.
- Ingenieros, J. (1920). *La universidad del porvenir*. Buenos Aires: Ateneo.
- Lazarte, J. (1935). *Líneas y trayectorias de La Reforma Universitaria*. Rosario: Librería Ruiz.
- Lerner, J., Schoar, A. y Wang, J. (2008). Secrets of the Academy: The Drivers of University Endowment Success. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3).
- Markarian, V., Jung, M. E. y Wschebor, I. (2008). *1908 el año augural*. Montevideo: Archivo General de la Universidad de la República.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Roca, D. (1959). *Ciencias, Maestros y Universidades*. Buenos Aires: Perrot.

Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana

Sebastián Torres

1. Desde Cartagena...

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008, realizada en Cartagena de Indias, establece una serie de principios orientadores para las políticas de educación superior en América Latina y el Caribe, cuya radical novedad se encuentra en su primer postulado:

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.

Un conjunto de conceptos de alta densidad política e histórica se traman para abrazar un proyecto de universidad que recoge las expectativas de un proceso de transformación latinoamericano, representado por una amplia serie de políticas llevadas adelante por muchos Estados de la región. El desértico horizonte de un mundo posemancipatorio que abre el siglo XXI, dominado por el capitalismo neoliberal, en Latinoamérica encuentra una resistencia y una alternativa. Difícil de asignarle una denominación común sin dejar de considerar las diversas identificaciones político-ideológicas sobre las que cada uno de los gobiernos se construyó como alternativa, será una voluntad común concretada en la construcción de un discurso regional e institucionalizada en diferentes políticas nacionales e instancias internacionales lo que hace a Latinoamérica un nombre que busca conjurar una geografía dramática. El documento de la CRES es una de esas políticas.

Entre los diferentes aspectos que componen las maneras en que se fue tejiendo la situación de cada uno de estos gobiernos,¹ una presencia que atraviesa a cada uno de ellos y establece algunos de sus vasos comunicantes está ligada a una “política de los derechos” como parte de un proyecto emancipatorio.Cuál sea la genealogía de los derechos en cada una de las tradiciones y legados políticos sobre los que se construyen los discursos nacionales excede las posibilidades de este texto (Rinesi, 2013; Zaffaroni, 2012), pero lo cierto es que más allá de las diferencias, existen denominadores comunes para entender la particularidad de una política que, por otra parte, ha representado uno de los principios básicos del universalismo occidental: se encuentra ligado a la restitución de una democracia —luego del terrorismo de Estado— que no ha logrado responder a las diferentes formas de desigualdad que trazan la historia latinoamericana, en particular —pero no solamente— en relación a la cuestión social (por ello la centralidad de los derechos sociales, ampliados y resignificados); frente a la crisis de representación y la erosión del Estado, hace posible una rearticulación —no exenta de tensiones— entre el empoderamiento del Estado y el empoderamiento de diversas subjetividades políticas; sin contornos preestablecidos ni límites fijos, la pluralidad de los derechos permite reunir políticas de restitución, reconocimiento, ampliación e invención de nuevos derechos (Abdo Ferez, 2014-2015); la política de los derechos es una respuesta a la hegemonía neoliberal, que considera a los derechos un límite para la competencia en el libre mercado, el lugar de la falla del intervencionismo estatal y, cada vez más recurrentemente, los presenta como la perniciosa ficción que hace creer a los ciudadanos sobre la posibilidad de una serie de demandas de igualdad.²

La idea-fuerza de la declaración de la CRES, que enuncia a la educación superior como un derecho humano y universal, aunque en apariencia no resulte innovadora, se inscribe en este horizonte de la política latinoamericana.

1. Nos referimos a los gobiernos que inician el siglo XXI latinoamericano: Evo Morales en Bolivia, Luiz Inácio Lula da Silva en Brasil, Rafael Correa en Ecuador, Hugo Chávez en Venezuela, Néstor Kirchner en Argentina, Tabaré Vázquez en Uruguay y el poco recordado Fernando Lugo en Paraguay, derrocado por el primer golpe institucional de la región.

2. Este argumento lo podemos encontrar desde las toscas declaraciones del economista Javier González Fraga “Le hicieron creer al empleado medio que podía comprar celulares e irse al exterior” (*Clarín*, 27/05/2016) hasta las más “meditadas” reflexiones del historiador Luis Alberto Romero, cuya síntesis la pone en las palabras de otro historiador, Tulio Halperin, “cuando sugirió que el legado más perdurable del peronismo ha sido una sociedad habituada a vivir por encima de sus posibilidades” (*Clarín*, 28/07/2018). Frases que, lejos de una crítica al consumismo capitalista, más bien expresan la idea de que *les hicieron creer que Argentina podía ser una sociedad democrática e igualitaria*.

Más que en los fundamentos –modo canónico de racionalizar los derechos–, es en sus efectos donde se puede trazar y entender ese mapeo de las relaciones de dominación, discriminación y exclusión sedimentados en nuestras sociedades, que los derechos visibilizan y politizan.

2. Entre el derecho y el mérito

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, en el artículo referido al derecho a la educación, contiene las tensiones –hasta el punto de la contradicción– entre dos reconocibles concepciones de los derechos: por una parte, la ampliación de los modernos derechos individuales, proclamados en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, de 1789; por otra parte, los denominados derechos sociales. No suele recordarse, sin embargo, que es en la corta vida de la Declaración jacobina de 1793 donde se consagran por primera vez algo próximo a lo que luego se denominarán derechos sociales. En su artículo 21 establece los principios de asistencia y seguridad social: “la asistencia social es una deuda sagrada. La sociedad debe asegurar la subsistencia de los ciudadanos desprotegidos, ya sea procurándoles un trabajo, ya sea asegurando los medios de existencia a los que no estén en condiciones de trabajar”; y en el artículo 22 los principios de necesidad de la educación: “la educación es necesidad de todos. La sociedad debe esforzarse al máximo para favorecer el progreso de la razón pública, y poner la educación pública al alcance de todos los ciudadanos”.

En la declaración de 1948, el derecho a la educación claramente se inscribe en la parte correspondiente al corpus de los derechos sociales, considerados derechos de igualdad. El artículo 26, dedicado al derecho a la educación tanto inicial como superior, muestra sin embargo todas las tensiones propias de estas dos tradiciones de los derechos, los que consagran igualdad a partir de las libertades, y los que consagran libertad a partir de la igualdad. Como veremos, esta tensión va más allá del argumento de la condicionalidad de los derechos sociales, considerados dependientes de las economías estatales y de su interacción con el mercado.

La disputa sobre los derechos sociales, cuestionados por parte de la tradición liberal como contrarios a los derechos individuales, discutidos en su status de “fundamentales”, interpretados como derechos condicionados (frente a los derechos individuales que son considerados incondicionados), hoy se ve absorbida hasta su disolución por la gubernamentalidad neoliberal. La imposición absoluta

del sujeto de interés por sobre el sujeto de derechos, incluso de la serie de derechos civiles y políticos liberales, muestra también, por vía negativa, el fracaso en tratar de establecer a partir de una diferencia ontológica o normativa, la relación entre individuo y sociedad (Foucault, 2007).

Desanudar la gramática del derecho a la educación superior pone en evidencia la manera en que una serie de tensiones involucra a la universidad, en su historia y en su presente, operando sobre su lenguaje y sus prácticas. Por caso, la centralidad del concepto de *autonomía*, claramente ligado a una raíz que se aferra en lo más profundo al paradigma del derecho individual, derechos de libertad o independencia, que en la tradición liberal dominante refieren a la ausencia de la interferencia externa de un tercero, en este caso aplicado al sujeto jurídico que es la institución universitaria. Pero también, hoy sometido a una cuasi identificación con una maximización de la libertad que abraza el libre juego de los intereses como su más auténtica expresión.

El cuestionamiento a los derechos sociales adopta una doble vía. Por una parte, porque demandan una activa intervención del Estado, en la medida en que no dependen solo del ejercicio individual, aunque el conjunto de los derechos es considerado derecho subjetivo. Tal es la novedad frente a la declaración de 1789, porque por primera vez el Estado se convierte en sujeto de deberes (Nun, 2000: 45). Esta observancia propia de la tradición liberal, que encuentra en la igualdad formal el límite normativo a la interferencia real del Estado, se ve radicalizada y transmutada por una segunda vía de la crítica: “hacen creer” a los individuos que son iguales.

No debería extrañarnos que las tensiones entre la igualdad de los derechos y las diferencias de las capacidades se plasmen en el artículo 26 la declaración de 1948 dedicado a la educación. Veamos el inciso 1, que será el núcleo de nuestro análisis:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

El derecho a la educación establece la obligatoriedad de la educación elemental y fundamental y, por consiguiente, su gratuidad. Es de acuerdo con estas dos cualidades que la educación elemental se convierte en un deber del Estado, en un

doble sentido: está legitimado para exigir el cumplimiento de la norma de obligatoriedad y por ello está obligado a garantizar su acceso gratuito. Es por la lógica que se da entre todos estos términos, obligatoriedad y gratuidad, que podemos decir propiamente que la educación es un derecho universal, igual para todos y garantizado por el Estado.

¿Qué sucede con la educación superior? Esta resulta condicionada a otro principio. La educación superior no es obligatoria para los individuos, corresponde a la libre elección, que es también un derecho, y por tanto de allí se deduce que es otro el deber del Estado. ¿Qué le corresponde en esta situación al Estado? La expresión “deberá ser generalizada” es más que ambigua: se ha aceptado comúnmente que al Estado le corresponde ofrecerla para todos y regularla, aunque la omisión de su gratuidad resulta un problema si inscribimos todo esto en la garantía de un derecho social y cultural. Así, en primer lugar, de la razonable no obligatoriedad se deduce la justificable desvinculación del Estado en la garantía de gratuidad, situándola completamente en la esfera de la libertad individual. En segundo lugar, la igualdad, concepto denso en los derechos sociales, aparece en una segunda instancia, ligada a un condicionante estrechamente vinculado a la idea liberal de libertad y transformada en el principio genético del neoliberalismo: el *mérito*. “El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, nos dice también de qué manera se instituye un tejido que va formando la trama entre las libertades y la selectividad —una concepción particular de las libertades— como gramática social y universitaria.

La no garantía de la gratuidad pone el límite material que el establecimiento de los “méritos necesarios” fija en términos de selectividad social. Sobre estos dos condicionantes se instituye históricamente la universidad y perfila su ideología y sus prácticas. El sistema anglosajón es el modelo paradigmático de tal ensamble (más próximo a nosotros, el sistema chileno), y es el laboratorio del sistema que avanza exitosamente homogeneizando diferentes tradiciones universitarias, en el momento en que las políticas neoliberales de reducción del Estado y mercantilización de la educación se imponen en todo el globo. No será casual que inmediatamente después de la conocida Reforma de Bolonia, de 1999, la declaración realizada en el 2001 por la Organización Mundial del Comercio (OMC) proponía que la educación superior se incluyese dentro de los servicios regulados por el GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), según las normas del libre comercio (Brovetto, 2002).

En el sistema argentino la “gratuidad” de la educación universitaria fue establecida en 1949 por el gobierno peronista y posee rango constitucional (Etchichuri, 2010). A esa fundamental reforma se le sumaron una numerosa serie de políticas públicas llevadas adelante entre 2003 y 2015, haciendo más factible y efectivo el acceso igualitario a la educación superior (Rinesi, 2015). Sin embargo, estas políticas no dejarán de enfrentarse con los problemas propios de un *ethos* universitario cuya cultura está casi exclusivamente ligada a una compleja lógica de las libertades que se riñe históricamente con las lógicas de la igualdad. Las implicancias del *derecho de universidad*, van más allá de las políticas que los Estados han podido cumplir con relación a efectivizar los derechos sociales, actualmente en un abierto y declarado retroceso; afecta a la organización y representación, tanto social como académica, de lo que la universidad *es* y cuáles son sus fines.

Los argumentos económicos arrastran sentidos que son más que circunstanciales, sean los estatales sobre el gasto público o los ciudadanos sobre el destino de sus impuestos, en general contradictorios con un discurso público que nunca abandonó la idea de que la educación es el principal pilar y motor de la modernización y el desarrollo. Lo que sucede de hecho en las universidades –concédaseme el sentido argumentativo de la generalización– es que instrumenta esa generalización a partir de operadores que restituyen una distancia, en muchos casos insalvable, entre lo que se supone es la garantía de un derecho tendencialmente universal y las *membrecías* a partir de las cuales se puede ingresar a una comunidad donde ese derecho es reconocido: *imperium in imperio*, la universidad recrea una segunda naturaleza, una excepción a las formas a partir de las cuales podemos imaginar la vida social. Es este motivo el que nos proponemos explorar, a partir de la lógica ligada a la mitología de la selección natural y el éxito social, afirmada en la gramática del mérito; que entendemos nos posibilita analizar la compleja relación entre educación superior y derechos sociales, la novedad y potencia de la declaración de la CRES 2008 y, no menos fundamental, lo que podemos imaginar está implicado en lo que hemos denominado una política de los derechos.

Mirados los derechos desde el derecho a la educación, la cuestión no atañe al clásico problema de la fundamentación de los derechos o incluso a la discusión entre derechos formales y sustantivos: nos plantea si el derecho a la educación –como cualquier otro derecho, pero aquí según una lógica particular– nos hace miembros iguales de una comunidad que debe atender a las diferencias que obstruyen la igualdad (y, por extensión, lógicamente también la libertad), o supone una pertenencia previa, una cualidad preexistente, la posesión de un conjunto x

de propiedades individuales que hace posible que podamos ser reconocidos como iguales, como sujetos de derechos y como miembros plenos de una comunidad política: tal es la cuestión *democrática* a partir de la que el derecho a la educación superior interroga a la universidad. La cuestión del *derecho de universidad* expresa el momento latinoamericano, la manera en que este recupera y reinventa el legado de la Reforma Universitaria de 1918 (Rinesi, 2018).

Es necesaria una discusión sobre las formas y contenidos de los derechos humanos y de los derechos en general, sabiendo que la interlocución no es solo ni principalmente con la tradición liberal. El supuesto de la “igual libre elección,” que se encuentra en el carácter “fundamental” de los derechos individuales y que también habilita una serie de condicionantes que no permiten considerarla como un presupuesto sin más, ha devenido en un realismo antropológico donde el estratégico sujeto de interés se impone por sobre el reflexivo sujeto de derechos como una indiscutible verdad. La larga historia de la crítica a los derechos del hombre ha insistido sobre los límites inscritos en el presupuesto del individualismo, pero pocas veces atendió a la larga genealogía en la que la actual hegemonía neoliberal encuentra clásicos operadores y produce nuevas tecnologías para una conversión casi automática de los derechos en privilegios. Las palabras de Weber son un iluminador punto de partida:

la más sencilla observación muestra que en todos los contrastes notables que se manifiestan en el destino y en la situación de dos hombres, tanto en lo que se refiere a su situación económica o social como en cualquier otro respecto, y por evidente que sea el motivo puramente “accidental” de la diferencia, el que está mejor situado siente la urgente necesidad de considerar como “legítima” su posición privilegiada, de considerar su propia situación como resultado de un “mérito” y la ajena como producto de una “culpa” (Weber, 1969: 705).

3. Contra el mérito

La UNESCO es uno de los escenarios que han promovido un espacio de discusión entre diferentes modelos de educación superior, que espera orientar las políticas generales de los estados miembros. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, de 1998 profundiza el sentido y

la función de la educación superior y su importancia para el desarrollo social y cultural. En más de una cita, esta declaración encuentra su fundamentación en la declaración del 48 y la interpreta en un sentido no muy extraño a lo que podemos desprender de ella. Así, en el artículo 3, clave en cuanto trata de la igualdad de acceso, establece en su párrafo a):

De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, *el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes* y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas (la cursiva es nuestra).

La declaración, realizada un año antes de la Reforma de Bolonia, parece contener la compulsa entre la no necesariamente contradictoria igualdad liberal y la diferenciación neoliberal. Por una parte, sostiene que no existe motivo alguno que justifique la exclusión de nadie en el ingreso al sistema educativo superior resultado de una clasificación de los individuos o grupos humanos, cual sea esta. Pero, por otra parte, refuerza y despliega toda una serie de caracteres individuales que son la condición de tal derecho: mérito, capacidad, esfuerzo, perseverancia, determinación. ¿Por qué resulta necesario, en una declaración con pretensiones universalistas, insistir en la condición del mérito –y la serie de cualidades afines–? ¿Qué está contenido en este desplazamiento del sujeto formal de derechos a la subjetividad que promueve y produce sobre la base de la distinción social individual?

El mérito es un concepto polisémico y posee una larga historia (García Civico, 2006). Clásicamente está asociado a la idea de justicia según la máxima “a cada cual lo que le corresponde”. Pero es en la modernidad donde aparece como un operador fundamental, lógica que establece la medida de la compleja relación entre los principios de igualdad y libertad: un criterio que –contra las prerrogativas estamentales del Antiguo Régimen– se liga al acceso a las instituciones públicas, principalmente las funciones estatales y la educación (así como al vínculo entre ambas), pero tam-

bién comienza a definir las virtudes del *homo economicus*.³ ¿Cómo es posible explicar y justificar la diferencia social dentro del nuevo régimen de la igualdad?

La *gramática del mérito* es consustancial a la educación (Duru-Bellat, 2009), a su función social y particularmente a la universidad, pero la permanencia del término no debe ocultar los diferentes procesos históricos en donde ha encontrado su sentido, poder y raigambre en los procesos de racionalización modernos: desde el clásico procedimiento de igualación republicano frente a los derechos estamentarios, pasando por la lógica liberal de la igualdad de condiciones del punto de partida cuya realidad se despliega en el desarrollo de las capacidades en un sistema de competencias, a la subjetividad neoliberal del agente emprendedor que hace de sí mismo una empresa. En todos los casos hablamos del “comercio de la virtud”, que ha puesto en juego diferentes relaciones de intercambio entre las identidades y los bienes sociales, discurso y lógica social e institucional que riñe con la idea de igualdad y ha puesto límites concretos a los derechos concebidos como un bien común. El mérito es, en resumen, la manera en que se justifica la desigualdad social en una sociedad que se considera igualitaria.

El mérito no es sinónimo ni de evaluación ni de excelencia, dos componentes de los sistemas educativos que arrastran críticas y revisiones a lo largo de la historia. El mérito, por lo tanto, no es sinónimo de “criterio”, es un tipo específico de criterio que tiende a sustraerse de toda revisión reflexiva para constituirse en matriz de una idea de educación. El mérito tampoco se desprende de los deberes, como en muchos casos suele pensarse: una forma de reconocimiento para aquellos sujetos que no solo son pasivos receptores de derechos sino activos ciudadanos que transforman esos derechos en bienes, individuales y sociales. Pero esta concepción ignora dos cosas: en primer lugar, que los derechos son el resultado de históricas

3. A pesar de las diferencias entre la primera declaración de 1789 y la segunda declaración jacobina, sobre sus tendencias más liberales e igualitarias, individuales y sociales, burguesas y revolucionarias, la tensión entre igualdad y mérito se encuentra en ambas y es característica de las teorías modernas sobre los derechos, puesto que emanan de dos principios caros a la idea misma de educación ilustrada: la razón y la igualdad. Así, el art. 6 de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789 dice “La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos, al ser iguales ante ella, son igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y la de sus talentos”, principio del mérito cuya conciliación con la igualdad natural declarada en el art. 1 se propone a partir del principio de igualdad formal como igualdad ante la ley, aunque incluso antes es modulada por la segunda línea del art. 1: “Las distinciones sociales solo pueden fundarse en la utilidad común”. Una comprensión de la gramática del mérito requiere, por tanto, considerar la relación que se establece en la tríada libertad-saber-igualdad que toca directamente a la cuestión de la universidad.

luchas sociales, y que en un momento determinado logren su incorporación en un sistema normativo no los convierte en pasivos, por el contrario, dependen plenamente de su cuidado y defensa frente de las dinámicas desdemocratizadoras presentes en nuestras sociedades; en segundo lugar, que el mérito no es un premio a los deberes activos que resultan la contraparte de los derechos pasivos, por el contrario y como ya lo hemos sostenido, son el dispositivo de diferenciación que tiende a neutralizar los efectos de igualdad transformando los derechos en privilegios. Pero los derechos no se merecen individual o corporativamente, y no por motivos de un igualitarismo formal, sino porque se conquistan y sostienen colectivamente a partir de una idea de justicia que se pretende universalizable.

Más allá de las discusiones, todavía fundamentales, sobre la idea de autonomía universitaria fundadas en la autonomía del conocimiento, en lo que toca a sus efectos discursivos concretos, no puede ser traducida en términos de ciudadanía pasiva y activa, de igualdad de oportunidades y diferencia en los méritos. El resultante del mérito como criterio rector del derecho a la educación superior cataliza una doble valencia ligada a la modulación actual de la diferenciación social: un clásico sistema de *membreía*, pero que ya no excluye por lo que se *es*, sino por lo que por propia falta no se ha *llegado a ser*. La universidad borra su marca como sujeto de exclusión, configurando una subjetivación en la autoexclusión (por carencia de capacidad, esfuerzo, perseverancia y determinación: por falta de mérito). Así, lo que se constituye como subjetividad universitaria, de los méritos para ingresar, permanecer y alcanzar las metas con éxito, no se visualiza como un modelo *a priori*, sino como el resultado natural de quienes *se hacen a sí mismos* según hayan sabido aprovechar sus capacidades y oportunidades. La no tan nueva lógica del mérito es aquella del individuo emprendedor, que desafía las contingencias del nacimiento y logra alcanzar exitosamente el *ser* universitario.

La declaración de la UNESCO demuestra su voluntad de inclusión, que se aclara permanentemente atendiendo incluso a la figura —que ha despertado más de una polémica— de la denominada “discriminación positiva”. Así, el párrafo d) promueve facilitar el acceso a miembros de grupos específicos (pueblos originarios, minorías culturales, personas con discapacidad, etc.) y le dedica un artículo especial, el N° 4, a la promoción del acceso a las mujeres. Pero insiste y aclara, en una línea siguiente a esta expansión de la idea de no discriminación: “establecer un sistema educativo equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito”. Bastaría recuperar aquí las fundamentales discusiones y demandas reabiertas y reinventadas por el movimiento feminista y los colectivos de mujeres

para desmontar el modo en el que las instituciones truecan el ser con el poder, amparadas en la lógica del mérito. Así, la demanda de derechos es la demanda de una transformación social, que discute la insuficiencia de la lógica liberal a partir de la cual la igualdad de derechos ha sido articulada con el sistema de diferencias sociales, en una larga tradición que, de Locke y Kant a Hayek, sostiene la igualdad exclusivamente como un principio formal (la igualdad ante la ley) cuya única garantía tiene que ser iguales derechos en el “punto de partida”; “igualdad de oportunidades”, poética de la sociedad que se menta según un régimen de competencia que soslaya que su resultado no es más que la afirmación de las desigualdades de su devenir.

Al interior del liberalismo se discutirá cuáles y cuántos puntos de partida igualitarios pueden garantizarse sin interferir en las libertades individuales, pero no se objetará la lógica en cuanto tal. Es justamente lo que vemos en el artículo 26 de la declaración del 48: si consagramos como derecho universal la educación básica, podemos perfectamente aplicar luego el criterio del mérito como principio de diferenciación para la educación superior, según una retórica de las apariencias que asume la igualdad de condiciones y la diferencia de las capacidades como parte del desarrollo de las libertades individuales, y quedarnos tranquilos frente a las razones de las desigualdades posteriores. Pero la libertad neoliberal no solo se afirma en el carácter negativo propio del liberalismo, como ausencia de impedimentos externos; se configura como un modo de subjetivación positivo, que comprende el máximo desarrollo individual de las competencias que permitan la selectividad social que define al sujeto exitoso y, por extensión, la productividad misma del sistema.

La lógica argumentativa meritocrática no solo asume como válido un criterio de justicia que pretende mediar entre la garantía de una igualdad formal y la libertad individual, de donde resulta la distribución de bienes, lugares y funciones presuntamente no afectados por criterios discriminatorios. También construye una imagen de la institución que coloca las formas de exclusión como prejuicios sociales externos a la universidad, que esta debe solo limitarse a no reproducir: lo que no se cuestiona es que la universidad es una institución social como otras, que tiene una cultura propia (idiosincrática, pero también pedagógica y estatutaria) no exenta de mecanismos de exclusión. Es tanto la dimensión objetiva como subjetiva del mérito la que, además de reproducir, *produce* formas de inclusión-exclusión que le son propias. Así, partiendo sin cuestionamientos de su carácter ilustrado democrático, la universidad no solo se afirma en un criterio de justicia

no cuestionado y promueve modos de subjetivación basados en la selección, sino que también pone fuera de sí los retardos de la exclusión según prejuicios o ideologías provenientes de la ignorancia y la incultura, recreando la imagen de un “otro” con el cual debe mantener una relación diferencial, con distancia y ante el cual siempre debe protegerse: la sociedad y el Estado, los muchos y el poder, y paradigmáticamente el poder de los muchos en el Estado.

Pensada desde esta perspectiva, la declaración de Cartagena, que no utiliza en ningún momento el concepto ni la idea de mérito, dota a la idea misma de derecho a la educación superior de una novedad y radicalidad sin precedentes, y a la vez se sabe depositaria de un histórico legado de luchas que se recogen en ese llamado a un proyecto de integración latinoamericano.

4. Todos los derechos son sociales

Pensar, promover e imaginar el derecho a la educación superior, va más allá de adicionar un derecho individual más a la lista de derechos defendibles. Nos permite discutir y descubrir los alcances y posibilidades históricas de una política de los derechos que va ampliándose a otros escenarios sociales y, en particular, a aquellos que implican a las instituciones públicas. En esa tensión que hemos intentando mostrar, la educación superior es la ocasión paradigmática para analizar las pretendidas paradojas y contradicciones entre los derechos individuales y los derechos sociales. Una tensión que no se resuelve decidiendo si la colocamos de un lado u otro de ese corpus normativo, sino discutiendo la distinción como tal y desactivando los operadores que surgen de ella, como el mérito.

Todos los derechos son sociales. Resultados de diferentes luchas a lo largo de la historia, son una *pluralidad*. La pluralidad es constitutiva de su propia trama material y simbólica. No presuponen su representación en un sistema y su valencia política no depende del *a priori* de su traductibilidad inmediata en un marco normativo exento de tensiones. Su irreductibilidad a un sistema jurídico determinado no está dada –o no solamente– por el principio indeterminado de justicia que expresan, sino porque esa pluralidad se resiste a conceder un equivalente general de todos los derechos, una *reductio ad unum* (como el derecho a la vida, a la libertad, etc.) que haga posible una aritmética jurídica que resuelva su orden, jerarquía y relación. Se trata de reconocer en esa pluralidad relaciones que son potencialmente conflictivas tanto como compositivas: no es una pluralidad

“irrepresentable”, sino una representación de relaciones sociales que exponen el poder social en sus diversas formas, en sus antagonismos, sus relaciones de dominación, sus experiencias institucionales y culturales de construcción de lo común. Obliga, por tanto, a imaginar nuevas formas de institución: transitar del estado *de* derecho al estado de *los* derechos, de la autonomía y cogobierno —en la institución universitaria— al derecho de universidad.

Todos los derechos son sociales porque los derechos expresan una *relación*: no son propiedades individuales ni pueden ser trocados en capacidades. No hacer referencia, en primera instancia, ni a un yo preexistente ni a un nosotros preexistente, sino a una relación posible con los otros (que es constitutiva del yo y de los nosotros). Considerados en su pluralidad, cada derecho se liga con otro como los hilos de una trama cuyo tejido no tiene centro ni periferia, ni supone una relación causal necesaria. Cada derecho, que es una relación, al anudarse con uno y otro derecho, afecta y es afectado en su composición y sentido: trazan vínculos no exentos de opacidades y desacuerdos, porque ningún derecho se mantiene incólume cuando se liga a otros. Así, cuando un “nuevo derecho” es incorporado, reconocido, incluso ya desde el plano de las luchas (previo a su posible institucionalización estatal), cambia también el conjunto de los derechos, traza nuevas relaciones, contenidos y posibilidades. Posiblemente no haya que buscar un contenido intrínseco al derecho de universidad, sino explorar las nuevas tramas que abre hacia otros derechos y los nuevos derechos que permite imaginar (como, por ejemplo, el derecho al conocimiento, que afecta la manera en que hemos entendido la relación de derecho entre producción y propiedad).

Es desde este marco que leemos la política de “ampliación de derechos,” no como una adición de bienes particulares que se acumula cuantitativamente, sino como una permanente alteración cualitativa del conjunto de los derechos, que pone en juego una discusión sobre una idea de sociedad, como parte de un momento de politización. Mientras más derechos se ligan entre sí, más potencia social y poder institucional tendrá su declaración, práctica y eficacia. Insistir en afirmar cualidades esenciales o formales de los derechos los sustrae de una trama relacional que hace posible su politicidad, y la posibilidad de una reinención permanente e infinita en sus posibilidades.

Es el neoliberalismo, más que el criticismo, quien ha desmontado los principios del derecho subjetivo, también por los límites (y posibilidades) inscritos en su fundamentación liberal. Por eso no se trata de seguir insistiendo en su valor normativo, sino de recuperar su potencia política. No se trata, por tanto,

de entusiasmarse con “meras declaraciones,” sino de trabajar sobre su potencia declarativa: su esencia es declararse (Lefort, 1990), el sujeto es primeramente una toma de posición antes que un punto de imputación, es político antes que moral-jurídico (es colectivo antes que individual); la “posesión” de los derechos supone su reconocimiento por otro, es otro igual quien nos lo atribuye en una relación de mutuo reconocimiento (Balibar, 2007); por ello, el acto de negar un derecho a *quien-sea* contradice la idea misma de los derechos, que debe someterse permanentemente a la prueba de la “igualdad” (Rancière, 2011), sin que esto suponga su posesión previa, porque cuando se reclama un derecho se enuncia primero como falta o ausencia (Rinesi, 2013). En tal sentido, hay que pensar el derecho de universidad abandonando las paradojas que el individualismo genera entre derecho y mérito; desde una ontología social de los derechos que hace a todos los derechos “derechos sociales”, cuyo orden y conexión depende de las políticas de su enunciación, de la trama de su reconocimiento, de su institucionalización y de sus prácticas concretas.

Derecho de universidad es, también, posibilidad de imaginar cuáles son los modos del universalismo contenidos en el mismo nombre de *universitas*. Por qué motivos esa institución que lleva el universal en su nombre ha sido tan reticente a ligarse con ese otro universal que acompaña la idea de derechos. Se trata de tensionar la dimensión universalista en su faz occidental igualitarista y su faz colonial e imperial. Si los derechos no son esencialmente “universales” (como predicados naturales, valores morales, principios normativos supra-políticos autoevidentes para la razón –en un “fuera del tiempo” que a la vez coincide con esa temporalidad que llamamos Occidente–), sí son *universalizables*. Y la universalización es uno de los modos del litigio, de una parte que, con su declaración, expone un conflicto, identifica una división y demanda a la comunidad pronunciarse sobre ella. Ese pronunciamiento es el reconocimiento de un derecho común a partir de la politización de un conflicto, llevado desde el desacuerdo en donde se constituyen las partes a la institución de un bien común. La pregunta no es, por ello, si el derecho de universidad es o no universal, si pasa la prueba normativa de su universalización. La cuestión es cómo se imagina y trasforma la universidad si la pensamos como un derecho, cuáles son esos litigios que la universidad no puede dejar de responder sobre el universalismo que la constituye e instituye, como tradición y futuro. ¿No sería este, por caso, el legado para una nueva reforma universitaria?

5. ... a Córdoba

La declaración de Cartagena fue el principio defendido en la declaración de Córdoba de 2018, CRES realizada en ocasión de cumplirse los cien años de la Reforma Universitaria de 1918, en un contexto latinoamericano de dramáticos retrocesos políticos, económicos y jurídicos. Un acontecimiento que nos muestra también la temporalidad de los derechos, que permite pesarlos más allá de la tensión entre historicismo y universalismo suprahistórico. Porque su temporalidad no se vincula con un proceso lineal acumulativo –o no– (propio de la historia constitucional y de las teorías etapistas del Estado de derecho). Restitución, reconocimiento, creación, han sido las formas en que hemos nombrado las políticas de derechos, sumergiéndonos en la complejidad misma de la temporalidad de lo político, trama constituida por la memoria colectiva, la experiencia histórica y las diferentes luchas en cuyo legado se apoyan y recrean (por más que estas no se hayan enunciado históricamente en términos de derechos, como es el caso de la Reforma universitaria del 18), así como los modos en que se entrelazan los anacronismos entre pasado y futuro, entre su “no haber sido” y su “todavía no”, como parte de su existencia actual.

La CRES de Córdoba fue escenario de ese derecho de universidad convertido en demanda y arma de la crítica frente a la avanzada neoliberal, índice de la profundización de las relaciones de dominación, de opresión, de exclusión, del retroceso violento hacia un pasado conocido, manteniéndose como horizonte de un futuro deseado y orientador de un conjunto de políticas –hoy abandonadas por muchos de nuestros Estados– que pusieron en marcha un camino hacia su realización efectiva. Los derechos han abandonado su lugar de vocabulario políticamente correcto, de pacificación de la conflictividad social, de reconciliación con el drama de la historia. Los derechos se conquistan y se pierden, pero no por ello dejan de anunciar un principio *de lo común* como sintaxis de su justicia.

Bibliografía

- Abdo Ferez, C. (2014-2015). Los derechos y las cosas en el kirchnerismo tardío. *El ojo mocho*, 4-5.
- Balibar, E. (2007). La impolítica de los derechos humanos. Arendt: el derecho a tener derechos y la desobediencia cívica. *Erytheis*, 2.

- Brovetto, J. (2002). El derecho humano a la educación superior. Análisis a la luz de la Reforma de Córdoba. (Conferencia en ocasión de recibir el título de Doctor *honoris causa*). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice*. París: Presses de Sciences Po.
- Etchichury, H. J. (2010). La gratuidad en la educación superior argentina: un derecho humano. *Actas del X Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria e América Latina*. Mar del Plata.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Civico, J. (2006). La difusa discriminación por el mérito: genealogía y desarrollo. *Anuario de filosofía del derecho*, 23.
- Lefort, C. (1990). Derechos del hombre y política. En *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nun, J. (2000). *Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94845/ETCHICHURY.pdf?sequence=1>
- Rancière, J. (2011). ¿Quién es el sujeto de los derechos humanos?. *Derecho y barbarie*, 3.
- Rinesi, E. (2013). De la democracia a la democratización: notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983. *Debates y combates*, 5.
- (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2018) *18. Huellas de la Reforma Universitaria*, Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zaffaroni, E. (2012) *La pachamama y lo humano*. Buenos Aires: Colihue.

Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo*

Mauro Benente

1. Introducción

Distintos instrumentos internacionales de derechos humanos, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26), la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (art. 13), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13), la Convención de los Derechos del Niño (art. 28), declaran a la educación como un derecho humano. De todas maneras, en estos instrumentos las referencias nítidas son hacia la educación primaria y no queda tan claro que la gramática de los derechos implique la desmercantilización de la educación superior. En estos documentos encontramos cierta ambivalencia puesto que mientras la Declaración Universal y la Declaración Americana declaran la gratuidad solamente de la educación primaria, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza estipula que no puede haber discriminación motivada en consideraciones económicas en el acceso a la educación superior (art. 4), y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales menciona la implementación progresiva de la gratuidad de la educación superior (art. 13, inc. c) –que es reafirmada en la Observación General N° 13, párrafo 14, del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales–.

Por su parte, en los últimos años, distintos documentos de trascendencia institucional inscriben a la educación superior dentro de la gramática de los

* Este capítulo retoma varios aspectos de: La educación superior como bien público social y como derecho humano. Un análisis desde lo común. En C. Schneider y A. Roca (comps.) (2018), *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. Avellaneda: EDUNPAZ/UNDAV Ediciones.

bienes públicos y los derechos humanos. Con una formulación algo tímida, la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, aprobada el 9 de octubre de 1998 en la Primera Conferencia Mundial de la Educación Superior, introdujo la gramática de los derechos en el ámbito de la educación superior.¹ Por su parte, en la Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, celebrada en Santiago de Chile en agosto de 1999, las autoridades universitarias consideraron que el conocimiento no podía ser mercantilizado.² Continuando este sendero, la II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en junio de 2008 en Cartagena de Indias, combinó el lenguaje de los derechos con la matriz antimercantil del conocimiento y estableció en su declaración final que “la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social”. Finalmente, a nivel local, cabe destacar la sanción, el 28 de octubre de 2015, de la Ley N° 27204, de “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior”, que sustituyó la conceptualización de la educación superior como servicio (art. 1, Ley N° 24521) por la de “un bien público y un derecho humano personal y social” (art. 1, Ley N° 27204).

Esta sedimentación de normas y declaraciones se hizo presente en la III CRES, desarrollada en la Ciudad de Córdoba en 2018, en el centenario de la Reforma Universitaria.

2. Educación superior y emancipación. La CRES 2018 y la Reforma de 1918

Tras la I Conferencia Regional de Educación Superior, que se celebró en La Habana entre el 18 y el 22 de noviembre de 1996, y la II Conferencia, que se desa-

1. Allí se estipuló que “de conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes [...] En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas” (artículo 3, inciso a).

2. Las autoridades entendieron que “la educación y el conocimiento generado y difundido por las universidades públicas, no son ni pueden ser utilizados y manejados como una mercancía” (considerando 1). Además enfatizaron que las universidades, por su calidad de públicas, “se deben y buscan el bien común de todo el pueblo, característica que las diferencia de cualquier otro tipo de universidad” (considerando 2).

rolló en Cartagena de Indias entre el 4 y el 6 de junio de 2008, la III Conferencia tuvo lugar en Córdoba entre el 11 y el 15 de junio de 2018, un siglo después de la Reforma Universitaria que tuvo epicentro en la Universidad Nacional de Córdoba y numerosas réplicas a lo largo de toda Nuestra América.

En algunos de sus pasajes, la *Declaración Final* de la III Conferencia, incluye una potente resonancia de la Reforma y, en particular, de su *Manifiesto liminar*. Si el *Manifiesto* se dirigía a los “hombres libres de Sud América”, y estaba enunciado por los “hombres de una república libre”, la *Declaración Final* postula: “mujeres y hombres de nuestra América, los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis nos convocan a luchar por un cambio radical por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sustentable” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 1). Esta convocatoria a la lucha, esta invitación realizada a las mujeres y varones de Nuestra América, se inscribe en la gramática del *Manifiesto*, que es evocado explícitamente en la Declaración: “los estudiantes reformistas proclamaron que ‘los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan’ y no podemos olvidarlo, porque aún quedan y son muchos, porque aún no se apagan en la región la pobreza, la desigualdad, la marginación, la injusticia y la violencia social” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 1).

En los dos primeros párrafos de la III Declaración tenemos un llamado a curar los dolores que nos quedan, a conquistar las libertades que faltan. Esta convocatoria realizada a todas las mujeres y varones de Nuestra América —y no solamente a los y las universitarios/as—, se efectúa desde las instituciones de educación superior y reafirma que la educación superior puede y debe ser un sendero para apaciguar los dolores y alcanzar las libertades. Es por ello que no solamente “se reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 1), sino que además se enuncia al conocimiento como una herramienta emancipatoria: “el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 1). De esta manera, “la educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser así un medio para la libertad y la igualdad” (III

Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 2). Además, las instituciones de la educación superior deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 4).

Estas reivindicaciones del derecho a la educación superior, y su proclama como herramienta emancipatoria, se realiza en un marco en el cual la propia Declaración reconoce que “la desigualdad regional y mundial es tan pronunciada, que en muchas situaciones y contextos existen comunidades que no tienen acceso a la educación superior, porque ésta aún sigue siendo un privilegio y no un derecho, como anhelaron los jóvenes en 1918” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 3).

En esta *Declaración Final*, las instituciones de la educación superior, la propia educación superior y la producción y circulación de conocimiento no solamente se piensan bajo la gramática de los derechos individuales, bajo la matriz de permitir el ingreso, permanencia y egreso de esas instituciones y el acceso a los conocimientos, sino que se conciben como herramientas emancipatorias de los pueblos de Nuestra América. Esta muy potente concepción debería traducirse hacia futuro en numerosas políticas educativas y de desarrollo científico y tecnológico, pero además de marcar un camino hacia adelante, permite revisar el camino recorrido e indagar si estas premisas estuvieron presentes, por ejemplo, en la Reforma de 1918, y en los sentidos que se desplegaron sobre ella durante la rebelión cordobesa y en los años subsiguientes.

Hacia el final del propio *Manifiesto liminar*, los reformistas no dudaban en subrayar: “estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”. Los cambios institucionales que se desarrollaron como consecuencia de la Reforma, no alcanzan para dotar de contenido a un concepto tan potente y exigente como el de revolución. Pero, de la misma manera, es importante aclarar que la noción de revolución no aparece de casualidad en el *Manifiesto*, sino que forma parte de la gramática de la revuelta cordobesa. Es así como, en el número diez de *La Gaceta Universitaria* –la publicación donde apareció el *Manifiesto*– se lee que

la Revolución –porque esta es la palabra– que acaba de realizarse en Córdoba no es sino una de las tantas manifestaciones de la renovación que se anuncia, y acaso el preludio de la colaboración de la América latina en la vasta empresa. Emancipados

políticamente de la tutela europea, permanecíamos, sin embargo, unidos al espíritu dogmático de aquella caduca civilización por ligazones de hierro [...] Vivíamos una ilusoria libertad (*La Gaceta Universitaria*, 1918: 3).

Asimismo, en *La revolución de las conciencias*, de 1918, Deodoro Roca narra los sucesos de la Reforma en estos términos:

esos recios y bravos muchachos fueron contra la universidad, contra la iglesia, contra la familia, contra la propiedad y contra el Estado. Había estallado la revolución de las conciencias. Y la lucha se hizo formidable [...] Fue una verdadera revolución, una conciencia muy serena y muy onda de los problemas nacionales (Roca, 1959: 29).

El *Manifiesto liminar* anunciaba “llamar a todas las cosas por el nombre que tienen”, lo que muestra una actitud de disputar las palabras que nombran los sucesos históricos (Rojas y Córdoba, 2018: 218), y disputar y adjudicar un sentido revolucionario, aunque fallidamente revolucionario, de la reforma. En esta disputa política de llamar a las cosas por su nombre, los reformistas no denominaron a la educación superior como un derecho humano –tal vez sería un anacronismo reclamarle aquello–, pero sí establecieron un potente nexo entre revolución y derechos humanos, que retomaré hacia el final del trabajo:

el progreso se hace por la revolución. Pero esto sería caer en una vulgaridad de generalización si además no estudiáramos la historia de nuestros pueblos, y trajéramos a colación los hechos-pruebas, que bien observados tienen un valor igual al del hecho científico para tratar de ver cómo se hicieron las conquistas humanas, de libertad y de derechos. Entonces nos encontramos con que los acontecimientos más trascendentales de la vida gregaria de los pueblos, han sido las revoluciones. Todas las conquistas de los derechos humanos se las debe a ellas (*La Gaceta Universitaria*, 2008: 221).

Esta gramática revolucionaria que se lee en algunos documentos reformistas, sin dudas no en todos, representa la dimensión trágica de la Reforma: concebir a la transformación de la universidad y del conocimiento como puntapié para una transformación social y política. Esa era la revolución que se estaba pisando, pero que lastimosamente se escapó. Esta dimensión trágica, se encuentra en documentos como los anteriormente citados, en relecturas que hicieron algunos reformistas –sin dudas no la mayoría– años más tarde, y en fervorosos lectores contemporáneos de los sucesos cordobeses como Víctor Haya de la

Torre y José Carlos Mariátegui en Perú, Julio Antonio Mella en Cuba, José Vasconcelos en México y Alfredo Palacios en Argentina.

En *¿Puede ser un hecho la reforma Universitaria?*, de 1925, Mella subrayaba: “la Universidad debe tomar participación en las luchas de la sociedad, habían dicho los estudiantes reformistas” (Mella, 2017: 124). Tres años más tarde, en *Tres aspectos de la reforma universitaria*, reiteraba que “en el movimiento de Reforma Universitaria, no todo es conquista de derecho para los estudiantes. Existen también nuevos deberes que se contraen. El más importante es hacer el propio alumnado una cruzada de utilidad social. Debe hacerse que la universidad sirva grandemente a la sociedad” (Mella, 1978: 270-271). También en 1928, en *La reforma universitaria*, Mariátegui entendía que el movimiento de la reforma

dista mucho de proponerse objetivos exclusivamente universitarios y en que, por su estrecha y creciente relación con el avance de las clases trabajadoras y con el abatimiento de viejos principios económicos, no puede ser entendido sino como uno de los aspectos de una profunda renovación latinoamericana (Mariátegui, 2007: 102).

Por su parte, en el caso argentino, en su *Carta a las facultades sudamericanas*, de 1922, Palacios afirmaba que los cambios en la estructura de gobierno universitario eran “instrumentos que permitirán desarrollar con amplitud la función social de la universidad” (Citado en Bigiani, 2000: 21), y seis años más tarde, en *La reforma universitaria y el problema americano*, reiteraba la necesidad de que “ese impulso no quede esterilizado en una simple reforma burocrática. Debe ser punto de partida para una acción conjunta reformadora que redima de su inercia y su aislamiento a nuestros pueblos estáticos” (Palacios, 2008: 226).

Más allá de esta gramática revolucionaria, en muchos otros documentos aparece el esfuerzo por vincular a la universidad y al discurso científico con las necesidades populares, matriz que nutre la denominada extensión universitaria, que ya existía pero que se radicaliza con la Reforma. En este orden de ideas, en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, realizado en 1918, el entonces Presidente de la Federación Universitaria Argentina, Osvaldo Loudet, planteaba que “la universidad no puede ser tampoco una escuela de privilegiados y debe llenar su noble función social, mediante la extensión universitaria” (Sanguinetti y Ciria, 1983: 57). Por su parte, y para mencionar otro ejemplo, en el Manifiesto del Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, que se publica al iniciarse los cursos de extensión, se lee que “hasta ahora, la universidad,

institución del Estado, costeadada por el pueblo, no ha tenido con éste otro contacto fuera del momento en que paga su impuesto, para sostener una enseñanza hermética y excluyente, que no reintegra en bienes colectivos, cuantos sacrificios demanda” (Manifiesto del Centro de Estudiantes de Derecho, 1978: 23). Frente a este diagnóstico se propone que, “ya que el pueblo no va hacia la universidad, ésta, representada por sus órganos positivos, irá hacia el pueblo” (Manifiesto del Centro de Estudiantes de Derecho, 1978: 24).³ Finalmente, años más tarde, algunos reformistas continuaron leyendo los sucesos de 1918 como un intento de dar forma a una universidad y un conocimiento al servicio del pueblo. De esta manera, Gabriel del Mazo reiteraba que

la Universidad Latinoamericana, allí donde ha sido influida por el movimiento nacido en 1918, pretende fundamentalmente servir al pueblo y al Estado [...] aparece en ella, con más nitidez que en Europa y los Estados Unidos, otra función anexa a la cultural, a la científica, y a la profesional: la social, la de poner el saber al servicio de la colectividad (Del Mazo, 1957: 40).

Concebir a la educación superior como un derecho humano y un bien público social plantea numerosos desafíos y despliega una serie importante de interrogantes: ¿cuáles son los alcances y posibles regulaciones de ese derecho? ¿Frente a qué tipo de obligaciones se encuentran los Estados? Asimismo, que la educación superior sea tenida como un bien público y como un derecho humano plantea un elenco de redefiniciones sobre la institución más importante –aunque no la única– en la cual se formaliza esta educación: la universidad, que no fue diseñada con estas perspectivas. Si estos interrogantes suponen intensos desafíos políticos y conceptuales, la intensidad se incrementa cuando la gramática de los bienes públicos y de los derechos que pesa sobre la educación superior se narra con un objetivo emancipatorio, con el fin de avanzar en la “emancipación social” en los términos de la *Declaración Final* de la III CRES, con el recuerdo de estar “pisando una revolución”. En este trabajo avanzaré sobre un elenco acotado de estos desafíos, orientados por los siguientes interrogantes: ¿qué implicancias sobre la universidad debería tener la concepción de la educación superior como bien

3. En el mismo orden de ideas, puede consultarse el proyecto de extensión universitaria presentado por los consejeros Lanari e Iribarne en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires el 27 de junio de 1919 (Iribarne y Lanari, 1920).

público social? ¿Cómo se debería redefinir su relación con el espacio público? ¿Cómo repercute en la universidad la gramática de los derechos humanos? ¿Qué conceptualización de derechos humanos estamos dispuestos a construir desde y sobre la universidad? Estos interrogantes, se responderán en íntima conexión con la dimensión emancipatoria que se encuentra en la *Declaración Final* de la III CRES, con aquel plano trágico de la Reforma de 1918. Me parece que la perspectiva de lo *común*, que aquí desarrollaré con ciertas flexibilidades conceptuales, permite dar con una definición de educación superior como derecho humano y bien público social que se anuda perfectamente con la dimensión emancipatoria anhelada tanto en la Reforma, cuanto en su centenario.

3. La universidad y lo *común*. La disputa con el *capitalismo cognitivo*

En su participación en el IV Congreso de Partidos Europeos de Izquierda, realizado en Madrid en diciembre de 2013, Álvaro García Linera planteaba que las izquierdas debían avanzar en la “reivindicación de lo universal, de los idearios universales, de los *comunes*. La política en común, la participación como una participación en la gestión de los *bienes comunes*, la recuperación de los *comunes* como derecho” (García Linera, 2015a: 24, itálicas agregadas). Este *común* al que se alude, debe entenderse como el mundo material –aire, agua, frutos de la tierra, etc.– que ha de ser compartido, y también como el conjunto de la producción social necesaria para la interacción y la producción ulterior –informaciones, saberes, lenguajes, conocimientos, afectos, etc.– (Hardt y Negri, 2011: 10).

¿Por qué García Linera enarbolaba lo *común* como una bandera de izquierda? En parte porque se presenta como lo opuesto a las políticas neoliberales que se desarrollaron en Nuestra América en la última parte del siglo XX. En términos generales, y en línea con los diagnósticos de la acumulación por desposesión (Harvey, 2004: 111-140, 2007: 175-181), el neoliberalismo configuró un dispositivo de “expropiación de riqueza común que deviene en riqueza privada” (García Linera, 2015a: 20), y en el caso boliviano implicó “la *mercantilización de las condiciones de reproducción social* básica (agua, tierra, servicios), anteriormente reguladas por lógicas de utilidad pública” (García Linera, 2015b: 251-252). Si las políticas neoliberales supusieron –y suponen– una apropiación y mercantilización de lo *común*; la producción, regulación y gestión en *común* de aquello que es *común* se presenta

como un paradigma antitético de aquellas. Pero además, podemos observar en lo *común* un gesto de oposición no solamente a las políticas neoliberales sino también capitalistas en su configuración contemporánea, que podemos denominar *capitalismo cognitivo*.

Retomando y proyectando los desarrollos del “fragmento sobre las máquinas” que se leen en los *Grundrisse* de Marx (1999: 216-225), Antonio Negri sostiene que la jornada de trabajo ya no puede reducirse a tiempo de trabajo, puesto que la producción y el aumento de la productividad ya no necesita de un incremento de horas trabajadas sino que dependen de la “expresión de actividades intelectuales, de la fuerza productiva de la invención científica y, sobre todo de la estrecha aplicación de la ciencia y la tecnología en la elaboración de la actividad de transformación de la materia” (Negri, 2004a: 76). Estamos en un escenario en el cual el trabajo material ha quedado en un segundo plano respecto del trabajo inmaterial (Hardt y Negri, 2002: 43), que crea bienes inmateriales,⁴ y se define como el conjunto de “actividades intelectuales, comunicativas, relacionales y afectivas expresadas por los sujetos y los movimientos sociales” (Negri, 2004a: 75). El proceso de trabajo, entonces, ya no puede concebirse como una acumulación y sucesión de trabajos simples “sino como una concatenación de actividades creativas, como una *cooperación* productiva” (Hardt y Negri, 2004b: 203). Esto repercute en la teoría del valor, que se construye en la producción social, pero además implica que “la *producción social* se presenta de modo *cada vez más común*, es decir, como multiplicidad de actividades progresivamente más cooperantes” (Hardt y Negri, 2004b: 204).

Afirmar que el trabajo inmaterial se sitúa en el primer plano, no implica sostener que sea predominante en términos cuantitativos, sino que se ha transformado en hegemónico en el sentido que ejerce un efecto centrípeto que va transformando las demás formas de trabajo (Hardt y Negri, 2004a: 135-145, 2011: 146-147). Por su parte, a diferencia del capitalismo industrial fordista, donde la valorización dependía fundamentalmente de la actividad individual, lo característico del *capitalismo cognitivo* consiste en “*captar, dentro de una actividad social generalizada, los elementos innovadores que producen valor*” (Negri, 2004a: 76). En esta situación, la explotación debe entenderse como una expropiación de la

4. El trabajo sigue siendo material porque involucra cuerpos y mentes, pero su carácter inmaterial está dado por su producto (Hardt y Negri, 2004a: 137). Además, la apropiación ya no es solamente del producto del trabajo, sino del propio proceso de trabajo (Hardt y Negri, 2011: 153).

cooperación (Negri, 2004c: 184, 2008a: 110-111), una destrucción de lo común (Hardt y Negri, 2004b: 201) y una transformación de esa cooperación en una organización jerárquica (Hardt y Negri, 2004b: 213-214). Los mecanismos de captura operan a lo largo de toda la sociedad, puesto que es en toda su extensión “(y no sólo en las fábricas) donde el trabajo tiende redes de producción capaces de renovar el mundo de las mercancías” (Negri, 2004b: 170). De esta manera, el *capitalismo cognitivo* no puede ser sino *parasitario*: interrumpe y se apropia de los flujos sociales de conocimiento y cooperación, y captura los flujos sociales de trabajo cognitivo. Esta cooperación es anterior a su captura y apropiación, por lo que no necesita de la estructuración empresaria ni del propio capitalismo (Lazzarato, 2006: 124). Además, como el valor se genera en la extensión de todo el cuerpo social, y el conocimiento puede surgir fuera de los establecimientos laborales, “vivir y producir llegan a ser lo mismo, y tiempo de vida y de producción se han hibridado cada vez más” (Hardt y Negri, 2004b: 210).⁵

Si bien estos flujos sociales de cooperación y conocimiento no se sitúan en un espacio determinado e identificable, me parece que hay ciertos ámbitos de mayor condensación, producción y reproducción de conocimiento. Uno de ellos es la universidad, y por esta razón entiendo que es clave repensar su institución a la luz de la teoría de lo *común*, concebirla bajo una perspectiva que limite la captura y apropiación de aquello que en *común* se produce, reproduce, define y redefine de los ámbitos universitarios.

Desde la perspectiva de lo *común*, uno de los aspectos que incluye la concepción de la educación superior como bien público social radica en la imposibilidad de apropiación y cooptación privada de las prácticas discursivas y no discursivas que se suscitan en la universidad. La producción y reproducción de conocimiento tienen una matriz eminentemente *común*, que recoge una sedimentación de experiencias y de prácticas pretéritas y actuales, y que al constituirse como un bien público social se transforma en insusceptible de apropiación privada y privativa. Por otro lado, leída desde el paradigma de lo *común*, que la educación superior se transforme en un bien público y social implica que la universidad tampoco puede ser exclusiva y excluyente de sus estudiantes, trabajadores/as docentes y no docentes, sino que debe tener una estrecha vinculación con el espacio público, que puede ser o no estatal.

5. Estamos frente a una alteración en la relación entre la producción y la vida: “la vida ya no se produce en los ciclos de reproducción subordinados a la jornada laboral; por el contrario, la vida es la que afecta y domina toda la producción” (Hardt y Negri, 2002: 333).

Avanzar en el estudio de la vinculación entre la universidad y el espacio público implica adentrarse en una discusión que no es novedosa, pero que quizás en los últimos años se plantea con nuevas características: ¿cuál es y debería ser la relación entre la universidad y la esfera pública? ¿Cuál debería ser la relación entre la universidad, que es pública, con una esfera pública marcada por la desigualdad y la dependencia? ¿Cómo debería ser esa relación, si concebimos –tal como lo plantea la *Declaración Final* de la III CRES– a la educación superior como una práctica emancipatoria?

Aquí no podré restituir todos los desafíos que plantean cada uno de estos interrogantes pero, siempre a la luz de las declaraciones ya mencionadas y desde la perspectiva de lo *común*, me interesa repensar los bordes que existen entre la universidad y el espacio público –que si bien no confundo con el Estado, algunas de las discusiones girarán a su alrededor–. También situado desde la perspectiva *común* desarrollaré los desafíos que tenemos para pensar a la educación superior como derecho humano.

4. La universidad como único tribunal de la razón

Si bien el origen de la universidad no es moderno, mientras que en el medioevo la universidad tenía un rol insignificante en la reproducción del orden social, con el ascenso de la burguesía cobró un papel más relevante (Bonvecchio, 2000: 23-29). Mi interés, entonces, se sitúa en el análisis del borde moderno que se trazó entre la universidad y el espacio público, temática que estudiaré a la luz de *El conflicto de las facultades* de Immanuel Kant, que no agota el asunto, pero puede servir como punto de partida para repensar y redefinir aquel borde desde una perspectiva *común*.

El conflicto de las facultades fue publicado en paralelo a *Antropología en sentido pragmático* en el otoño europeo de 1798. El libro compila tres trabajos escritos en diferentes momentos –posiblemente entre 1793 y 1797– que pueden vincularse a través del “conflicto de la Facultad *inferior* con las Tres Facultades *superiores*” (Kant, 2004:18). Las facultades superiores eran las de teología, medicina y derecho, mientras que la inferior era la de filosofía. Kant compartía que el Estado se entrometiera en el funcionamiento de las facultades superiores: parecía razonable evitar improvisaciones en materia de derechos y ejercicio de la medicina. De hecho, la distinción entre facultades superiores e inferiores radica

en que al Estado “no le interesa el saber por el saber mismo, sino simplemente por los resultados que de *él* pueda esperar para el pueblo” (Cassirer, 1993: 476).

De todas maneras, las facultades superiores no deberían ser apéndices del Estado puesto que correrían el riesgo de ser funcionales a su despotismo. Para Kant era necesario que la universidad “posea otra Facultad que, independiente de las *órdenes* del gobierno en lo que se refiere a sus doctrinas, tenga la libertad, si no de dar *órdenes*, al menos de juzgar a todos los que se interesan por la ciencia, es decir, por la verdad” (2004: 23). Esta libertad, que se mide en términos de independencia y distancia respecto del gobierno, es fundamental porque sin ella “la verdad no podría manifestarse (lo que va en perjuicio del gobierno mismo), pues la razón es libre por su naturaleza y no acepta órdenes que le impongan tomar por cierta a tal o cual cosa” (2004: 23).⁶

Kant propone amurallar la universidad y situar a la facultad inferior como la encargada de enjuiciar críticamente el funcionamiento de las facultades superiores. La facultad inferior “tiene, con respecto a las tres Facultades superiores, la función de controlar y de llegar a servirles, justamente porque todo depende de la verdad (condición primera y esencial de la ciencia en general)” (2004: 35). Con esta concepción de la facultad inferior queda claro que cuando se discute acerca de la verdad no puede haber otro criterio que la razón (Cassirer, 1993: 470), lo que denota una “vocación re-reflexiva de la filosofía y esa obsesión por la autonomía del pensamiento” (Rinesi, 2015a: 19).

5. La universidad, el Estado y lo *común*. Poder y verdad

En los desarrollos de Kant, existe una densa reflexión sobre el tipo de vinculación y de separación que debería existir entre la universidad y el Estado. En este punto, y en función de mis objetivos, me parece importante hacer una aclaración para no realizar un desplazamiento conceptual entre lo estatal y lo *común*. En la literatura latinoamericana contemporánea, quien de modo más radical ha distinguido la forma-Estado de la lógica de lo *común* ha sido Raquel Gutiérrez Aguilar, que a la luz de los procesos del Movimiento al Socialismo en Bolivia y del

6. Por ello “debe considerarse a la Facultad de Filosofía, por el hecho de tener que responder de la verdad de las doctrinas que debe aceptar o simplemente incluir, libre y dependiente exclusivamente de la legislación de la razón, y no de la del gobierno” (Kant, 2004: 35).

Socialismo del siglo XXI en Venezuela, ha contrapuesto la política estatal con la *política en femenino*. Esta última, que se vincula con lo *común*, supone una lógica antitética a un capitalismo que privatiza lo producido en *común*, pero también se opone a la matriz estatal que enajena y monopoliza la capacidad de decisión (Gutiérrez Aguilar, 2017: 84). Es por ello que los caracteres fundamentales de la *res-común* establecen “aquello que debe ser reapropiado colectivamente y, al mismo tiempo, inhibir el orden de mando descentralizador que habilita el monopolio de las decisiones y la institución no deliberada de procedimientos” (Gutiérrez Aguilar, 2017: 116-117).⁷

Coincido en que una política de lo *común* debe oponerse a una política de apropiación y monopolización de la producción económica y de la decisión política, pero, marcando ciertas distancias con Gutiérrez Aguilar, creo que ello no implica desechar al Estado sino más bien: a- invadirlo con una racionalidad *común* y transformar sus lógicas institucionales de monopolio y jerarquía en las decisiones en prácticas horizontales y colectivas; b- utilizarlo –mientras se lo transforma– como una herramienta para construir otros espacios *comunes*, y para evitar que espacios de producción *común* sean cooptados por matrices de apropiación privada.

Me parece que a la luz de este objetivo de invadir al Estado con racionalidades *comunitarias* y de utilizarlo como herramienta para avanzar en lógicas *comunitarias* allí donde no existen y para preservarlas donde sí funcionan, podemos retomar los desarrollos de Kant y repensar y redefinir la relación de la universidad con el espacio público y con el Estado. Para ello creo que es importante reconstruir algunos ejes de *El conflicto de las facultades*:

a) el Estado puede dictar los planes generales de estudio de las facultades superiores, pero el ejercicio *crítico y reflexivo* sobre el conocimiento y las verdades es patrimonio exclusivo de un pliegue de la facultad inferior;

b) el temor sobre el que se basa la construcción de un borde que apunte más a la separación que a la conexión entre la universidad y el Estado es el temor al despotismo.⁸ Kant tenía claro que un Estado despótico podía producir conocimiento

7. En una línea similar, y también a la luz de los procesos progresistas en América Latina, ver Machado y Zibechi (2016).

8. No olvidemos que en 1788 Federico Guillermo II había dictado un decreto disponiendo que los trabajos de relevancia pública debían ser autorizados por autoridades políticas y religiosas, y en 1792 Kant sufrió la censura de un artículo titulado “De la lucha del principio bueno contra el malo”, finalmente incluido en *La religión dentro de los límites de la mera razón* publicado en 1793.

al servicio de ese despotismo y por ello había que acorazar la universidad. En esta clave, la universidad –gracias a las funciones de la facultad inferior– se constituye como una “institución que se regula por el libre uso de la razón, institución autónoma y que resiste al poder desde el poder del pensamiento” (Naishtat, García Raggio y Villavicencio, 2001: 22). La facultad inferior representa la institucionalización de la crítica al saber, al poder, e incluso a la propia universidad;

c) en los desarrollos sobre el temor al despotismo encontramos tanto una presencia cuanto una ausencia. Está muy presente que el poder (en este caso estatal) puede tener efectos de verdad, y ello justifica trazar un borde para que la verdad se juzgue a sí misma. Sin embargo, están ausentes los efectos de poder que posee la verdad. De acuerdo con Michel Foucault, la *crítica* “es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad por sus efectos de poder y al poder por sus discursos de verdad” (1990: 39). Cuando Kant concibe a la *Ilustración* como un proceso de cobrar coraje para pensar por sí mismo y salir de la esfera de autoridad de otro (1979: 25) advierte que la autoridad, el poder, produce discursos de verdad. Sin embargo, no explora la dimensión inversa al problema de la *Ilustración*: los efectos de poder que generan los discursos verdaderos.

Teniendo en cuenta estos elementos, y desde una perspectiva *común*, creo que tanto una reconceptualización del Estado cuanto una redefinición de la relación entre verdad y poder, permiten abrir un sendero para repensar los bordes de la universidad con la esfera pública.

5.1. Universidad, despotismo y cooptación de la cooperación

Si bien en *Teoría y praxis* (1993) Kant desarrolla interesantes derivas republicanas, en *El conflicto de las Facultades* encontramos un aspecto nítidamente liberal: el temor al Estado. Empero, si nos apartamos al menos relativamente del anclaje liberal, es fácil advertir que no todo Estado es despótico, o en nuestros términos que no toda institucionalización estatal implica, necesariamente, un atentado a lo *común*. De la misma manera, no siempre el avance del Estado implica una vulneración de derechos, sino que en muchos casos es el presupuesto y la plataforma necesaria para que ciertos derechos sean reconocidos y garantizados. De hecho, en Argentina la efectivización del derecho a la educación superior no se debe a la ausencia sino a la presencia del Estado (Rinesi, 2015a, 2015b).

Si entendemos que no necesariamente el Estado es despótico ni que por definición atenta contra lo *común*, es posible avanzar en las siguientes reformulaciones:

a- por un lado, la universidad debería mantener un borde, pero más en vistas de una conexión que de una separación con ese espacio público –sea o no estatal– no despótico o *común*;

b- por otra parte, la universidad debería estar atenta a que ese espacio público no se transforme en despótico, debe estar al cuidado de la preservación y ampliación de los espacios *comunes*. Frente al despotismo y a las racionalidades que pretenden cooptar la cooperación y producción de conocimiento, la apuesta no debe ser solamente amurallar la universidad y cerrarla sobre sí, sino que se debe concebir ese espacio como un campo de batalla para hacer frente al despotismo, como un ámbito para ejercer un *contrapoder* frente a las tendencias de captura de la cooperación y destrucción de lo *común*.

Me parece que una redefinición del Estado nos permite repensar el borde que lo separa de la universidad. Del mismo modo, si además de observar que el poder produce verdades, advertimos que las verdades producen poder, creo que encontramos una segunda pista para (re)conceptualizar la relación entre la universidad y el espacio público.

5.2. Universidad, poder y verdad

Los discursos no son únicamente epifenómenos de relaciones de poder sino que también son objeto de apropiación por el poder (Foucault, 1984: 11-12). No son solamente resultados de las disputas políticas sino también medios, objetos y objetivos de los enfrentamientos políticos (Vázquez García, 1995: 109). Esto es así porque los discursos, sobre todo aquellos que se tienen por verdaderos, orientan y condicionan nuestras acciones. Si el poder y el gobierno pueden definirse como la capacidad de condicionar y conducir las acciones de los otros y las otras (Foucault, 1983: 220), podemos sostener que es posible gobernar a través de las verdades (Foucault, 2012: 12). Si esto es así, si todo ejercicio de gobierno necesita de un régimen de verdad, retomando y redefiniendo los temores kantianos, el peligro no se sitúa solamente en que el poder genere efectos de verdad, sino también en los efectos de poder que tienen las verdades, que condicionan y conducen nuestras acciones.

La inquietud por la verdad no puede concebirse solamente como una preocupación que se inscribe solamente en el registro del saber, sino también a la luz de los efectos de poder que ella genera. Debemos focalizarnos en los modos en que se gobierna a través de la verdad, lo que lleva a la universidad a enjuiciar no solamente las verdades que se construyen en su interior sino también en su exterior, e incluso preocuparse porque esas verdades no sean apropiadas individualmente. Si en el siglo XXI tuviéramos que situar aquellos espacios en los cuales se montan discursos con pretensiones de verdad y conducción de conductas, deberíamos ubicarlos en los medios de comunicación –masivos y plurales en destinatarios y destinatarias de sus discursos, pero homogéneos y concentrados en su producción–. La universidad debe disputar las verdades que se construyen en los medios de comunicación, no solamente oponiendo otras verdades sino también otras lógicas de articulación: si los medios concentrados las construyen de modo jerárquico y por ello antidemocrático, la universidad pública debe esforzarse por adoptar prácticas discursivas y no discursivas que en términos comparativos se aproximen a lógicas democráticas y *comunes*. Debe construir prácticas discursivas y no discursivas inspiradas en la *ecología de saberes*.

5.3. La construcción común del conocimiento. La ecología de saberes

La universidad debe insertarse en el espacio público disputando para que no se transforme en un espacio despótico, debe procurar que lo producido en *común* no se jerarquice ni se apropie individualmente, y para lograrlo sus prácticas discursivas y no discursivas deben estar inspiradas en un horizonte emancipatorio. En *Conocimiento e interés* Jürgen Habermas polemiza con las concepciones pretendidamente asépticas y objetivas del conocimiento, y postula que siempre se encuentra guiado por algún interés: *técnico* –ciencias de la naturaleza y ciencias empíricas–, *práctico* –ciencias histórico-hermenéuticas– o *emancipatorio* –ciencias sociales guiadas por intenciones críticas–. Los dos primeros apuntan a la reproducción y a la socialización de los individuos, puesto que se vinculan con la relación entre los hombres y la naturaleza, y los hombres entre sí. Por su parte, el *interés emancipatorio* se asocia con el proceso histórico de auto-constitución individual, que Habermas lee como una *liberación* progresiva del hombre de sus condiciones de opresión (Ureña, 1978: 100) y tiene por objeto la autorreflexión, la no-obediencia y la denuncia de las objetivaciones que en los sujetos produce el poder (Habermas, 1989: 283).

En la inserción en el espacio público mediado por un compromiso con lo *común* y la *emancipación*, es importante no caer en el paradigma de la *extensión* universitaria, que tal como emergió en la Reforma y como he aquí reseñado, supone un compromiso social de la universidad, pero desde una posición de jerarquía –otorgada por el conocimiento– respecto de aquellos que no acceden a la educación superior. A contrapelo de este paradigma, es de suma importancia revisar cuidadosamente la matriz conceptual que suele aparecer como plataforma de discursos supuestamente *emancipatorios*. Si nos ajustamos al lenguaje jurídico, la emancipación representa la salida de la minoría de edad, algo que coincide con los desarrollos de Kant, quien conceptualizó a la Ilustración como la liberación del hombre de una minoría de la cual es culpable, puesto que “su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro” (1979: 25). Teniendo esto en cuenta, la pregunta que debe funcionar como precaución es ¿cómo no transformar en menor de edad, justo a aquellos o aquellas que pretendemos emancipar? ¿Cómo no hacer del otro o la otra un/a menor de edad en el mismo momento en que queremos contribuir a su emancipación? En la construcción de discursos *emancipatorios* la universidad no debe caer en un rol explicador, que lejos de remediar la incapacidad de comprensión la crea: “esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal” (Rancière, 2007: 21). Esta incapacidad que funda el explicador acosa incluso a los discursos progresistas, puesto que el explicador progresista no tiene “*otro poder* que esa ignorancia, esa incapacidad del pueblo que funda su sacerdocio” (Rancière, 2007: 161).

Es enorme el desafío que implica no fundar la minoría de edad cuando ponemos en práctica acciones que se suponen *emancipatorias*, pero creo que una propuesta interesante para no caer en ese sacerdocio, es la configuración de una *ecología de los saberes*, que al decir de Boaventura de Sousa Santos propone articular el conocimiento producido en la universidad con los saberes populares, representando “una revolución epistemológica en el seno de la universidad” (2005: 56). La *ecología de los saberes* es “un conjunto de prácticas que promueven una convivencia activa de los saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo” (2005: 57-58). Apostar por la credibilidad del conocimiento no científico “no supone desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su utilización contrahegemónica” (2010a: 45). Existe una inabarcable cantidad de saberes, difícilmente comparables entre sí porque sus relaciones

son “ensombrecidas por una asimetría” (2010b: 68). Frente a esta *diferencia epistemológica* existen dos actitudes políticas bien identificadas: el *fascismo epistemológico*, que consiste en potenciar la asimetría, ignorando los otros saberes o decretando su inexistencia; la *ecología de los saberes*, que intenta reducir al mínimo la asimetría, no niega los saberes, y propone mecanismos que permitan un diálogo entre ellos.

A través de la *ecología de saberes* se desactiva el *fascismo epistemológico* que ha caracterizado a la ciencia moderna, y la superioridad de un saber ya no se instituye a partir de su institucionalización o profesionalización sino mediante su contribución pragmática. Pero además, la *ecología de los saberes* permite dar forma a la producción y reproducción de conocimiento en términos de bienes públicos sociales, de un tipo de conocimiento que no solamente se construye en *común* sino que también, por su lenguaje y estructuración, ya no es privativo de científicos y científicas, investigadores e investigadoras: circula en *común*.

6. El derecho humano a la educación superior desde una perspectiva *común*

Así como la configuración de la educación superior como bien público social tiene un enorme potencial como dispositivo de resistencia a los procesos de mercantilización, cooptación y jerarquización de lo *común*, al tiempo que enarbola una serie no menor de desafíos, su consagración como derecho humano también suma duros retos. El dato más notable de la gramática de los derechos nos sitúa en una dimensión de universalidad: la lógica de los derechos se contrapone, punto por punto, con la de los privilegios (Rinesi, 2016: 65-66). De todas maneras, la gramática de los derechos humanos no debe ser tenida como un sistema fijo sino que puede ser pensada de diferentes maneras y en distintos registros, y aquí quisiera hacerlo desde una perspectiva *común*.⁹

En términos generales creo que las izquierdas, en general, y las izquierdas latinoamericanas, en particular, tenemos una deuda pendiente con los derechos humanos. Por una parte, porque durante mucho tiempo han sido vistos con cierta desconfianza o escasa importancia en la agenda *emancipadora* y, por otra parte —aunque

9. Antonio Negri (2008b) ensaya algunas líneas para pensar los derechos desde lo *común*, pero aquí no seguiré esos desarrollos.

con ciertas conexiones—, porque no se ha construido una teoría de *izquierdas* de los derechos humanos. Contamos con numerosas críticas a la racionalidad liberal que en muchos casos los inspiran, pero las izquierdas latinoamericanas no hemos desarrollado una teoría autóctona de los derechos humanos —teoría que, claro está, no debería desechar a toda la racionalidad liberal—. Me parece que seguimos con una idea demasiado fiel al derecho que había observado Marx: garante y reflejo de los intereses de clase (Marx y Engels, 2014: 279, 298), supeditado a las condiciones de producción (Marx y Engels 2014: 319), adecuado a las exigencias económicas de los distintos momentos históricos (Marx, 1987: 45), voluntad de la clase burguesa (Marx y Engels: 1998: 52), epifenómeno del conjunto de relaciones sociales de producción (Marx, 2000: 4-5). Por su parte, cuando Marx analizó los derechos del hombre y los catalogó como garantes del egoísmo del mercado (2004: 29-33), tenía frente a sus ojos el derecho a la libertad, la propiedad, la igualdad formal y la seguridad,¹⁰ pero no tenía a la vista otros derechos humanos actualmente reconocidos. Creo que sin ser infieles al materialismo histórico, o incluso para ser fieles, deberíamos caer en la cuenta de que si nuestro objeto de estudio ha mutado parcialmente, nuestras categorías analíticas también deberían modificarse.

Esta atención sobre los derechos humanos no me parece un tema secundario puesto que, tanto en las posdictaduras cuanto en los procesos posneoliberales, buena parte de las organizaciones de derechos humanos, sociales, sindicales y hasta indígenas de Nuestra América, articularon sus demandas en términos de violaciones a derechos humanos, y/o como luchas por el reconocimiento de derechos. En el escenario actual, las demandas de las organizaciones políticas y sociales con pretensiones *emancipadoras*, ya no se hacen —o no se hacen solamente— en nombre de la liberación o del socialismo, sino —también— con las banderas de los derechos humanos. De la misma manera, aquellas organizaciones que se preocupan por la educación superior, en sus estrategias tanto expansivas cuanto defensivas, articulan sus políticas y demandas en términos de derecho a la educación superior. Asimismo, recuperando aquello que Patricia Williams observaba a la luz de la situación de los negros y las negras en Estados Unidos, los peores momentos para

10. Marx analiza estos derechos y afirma que “ninguno de los llamados derechos del hombre, por tanto, va más allá del hombre egoísta, del hombre tal como es, miembro de la sociedad civil, es decir, del individuo replegado en sí mismo, en su interés privado y en su arbitrariedad privada, y disociado de la comunidad” (2004: 33). En el mismo sentido ver Marx y Engels (2013: 144-145, 155, 2014: 169-170).

los sectores populares en América Latina “no pueden atribuirse a la *afirmación* de derechos sino a una falla en el compromiso con los derechos” (2003: 64).

En este contexto histórico situado, quisiera proponer algunos elementos que creo que debería incluir una teoría de *izquierdas* o *común* de los derechos humanos, y dentro de ella una teoría *común* del derecho humano a la educación superior: una *concepción histórico política*; una *concepción domesticadora*; una *racionalidad social*.

6.1. Concepción histórico política de los derechos humanos

En “Hay que defender la sociedad” Michel Foucault se propone indagar si la conocida máxima enunciada por el general prusiano Carl von Clausewitz en 1832, según la cual “la guerra es la continuación de la política por otros medios” (Clausewitz, 1999:47) no constituía la inversión de otra máxima que indicaba que “la política es la guerra continuada por otros medios” (Foucault, 1997: 16). La conclusión a la que se llega en el curso indica que Clausewitz invirtió el lema, que había sido construido en los siglos XVI y XVII en el marco de las guerras civiles y religiosas, en las luchas políticas inglesas del siglo XVII y en los enfrentamientos entre la aristocracia francesa y el emergente Estado absoluto a fines del siglo XVII. Esta máxima fue construida por lo que Foucault denomina *discurso histórico político* que postula que

contrariamente a lo que dice la teoría filosófica-jurídica, el poder político no comienza cuando cesa la guerra [...] En un primer momento, obviamente, la guerra preside el nacimiento de los Estados: el derecho, la paz, las leyes han nacido en la sangre y en el lodo de las batallas [...] La ley no nace de la naturaleza, al lado de las fuentes que frecuentan los primeros pastores; la ley nace de las batallas reales, de las victorias, de las masacres, de las conquistas que tienen su fecha y sus héroes de horror; la ley nace de las ciudades incendiadas, de las tierras devastadas: ella nace con los famosos inocentes que agonizan mientras nace el día (Foucault, 1997: 43).

El *discurso histórico político* busca por debajo de lo justo y del orden un pasado de batallas, victorias y derrotas:

se trata de reencontrar la sangre que se ha secado en los códigos [...] bajo la estabilidad del derecho reencontrar lo infinito de la historia, bajo la fórmula de la ley los gritos de guerra, bajo el equilibrio de la justicia la disimetría de las fuerzas (1997: 48).

La ley y el Estado no son la institucionalidad que surge del armisticio, de un momento de pacificación, del fin de esa batalla de origen: la ley “no es pacificación, ya que bajo la ley, la guerra continua causando estragos al interior de todos los mecanismos de poder, incluso en los más regulares” (1997: 43). El poder político no establece ni mantiene la paz, sino que reproduce los desequilibrios de fuerza de los cuales históricamente ha emergido (Reid, 2008: 29). Una teoría de izquierdas o *común* de los derechos humanos debería recoger este tipo de trabajo genealógico y desarrollar una *concepción histórico política de los derechos humanos*, que es muy distinta a la concepción judicial de los derechos.

En los gobiernos posneoliberales del cono sur la gramática de los derechos humanos ha impregnado buena parte de las políticas públicas y, en el caso argentino, esto se ha observado, entre otros muchos casos, en los programas de *Memoria, Verdad y Justicia*. Podrían abordarse numerosos casos, pero aquí me interesa tomar solamente la búsqueda y restitución de bebés nacidos en cautiverio durante la última dictadura cívico militar, para emplearlo como laboratorio conceptual de la contraposición entre una *concepción histórico política* y otra judicial de los derechos humanos. Las actrices protagónicas de las búsquedas fueron las Abuelas de Plaza de Mayo, quienes desde el 20 de octubre de 1977 intentan incansablemente dar con sus nietos y nietas. Lo notable es que en el marco de las causas judiciales en las cuales la Corte Suprema de Justicia de la Nación tomó intervención a propósito de temas vinculados a la extracción de sangre a posibles bebés apropiados/as (Corte Suprema de Justicia de la Nación, 2003, 2009a, 2009b), el tribunal ni siquiera mencionó la lucha de las Abuelas, que además eran querellantes en las causas.¹¹ A contrapelo de una *concepción histórico política* del derecho a la identidad, que muestre la lucha de las Abuelas en el origen de los derechos, pero también al derecho como una herramienta de lucha de las Abuelas, el dis-

11. Desarrollamos este tema con mayor profundidad en Benente y Véliz (2014).

curso judicial ni siquiera menciona a las luchas ni a sus protagonistas. Mientras la *concepción histórico política de los derechos* da cuenta de la sangre y las lágrimas, la concepción judicial formula un derecho sin sangre ni lágrimas.

Esta *concepción histórico política de los derechos* es la que, creo, subyace en los documentos reformistas. Esta matriz no solamente se lee en el ya citado número de *La Gaceta Universitaria*, que sentencia que las conquistas de derechos humanos se deben a las revoluciones (*La Gaceta Universitaria*, 2008: 221), sino que se lee en el propio *Manifiesto liminar*. Allí no solamente se proclama “el derecho sagrado a la insurrección” sino que además los reformistas sostenían que “el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”. Si revisamos los estatutos universitarios, evidentemente los estudiantes no tenían el derecho a darse el gobierno universitario, pero esto no necesariamente es un error, sino que más bien permite concebir que los derechos humanos son los derechos de quienes “no tienen los derechos que tienen, y que tienen los derechos que no tienen” (Rancière, 2005: 68).¹²

Desplegar una *concepción histórico política de los derechos humanos* no solamente implica una mayor precisión con los procesos históricos que dieron lugar a los derechos, marcados por las batallas y los procesos de resistencia, sino que además permite amparar jurídicamente las disputas por la efectiva realización y mantenimiento de esos derechos una vez ya consagrados. Lucir a los derechos humanos como resultantes de luchas que no han cesado, exponer que los derechos humanos son herramientas de batalla, permite proteger y amparar en términos de protección a los derechos humanos, las luchas actuales por esos derechos. Permite proteger jurídicamente a quienes relaman por los derechos que no tienen, pero tienen. En nuestro caso, y en contextos de repliegue de los procesos populares y emancipatorios, permite amparar en términos de derecho a la educación superior los procesos de *contrapoder* a las políticas que buscan acotarlo, limitarlo y hasta anularlo.

Poner límites a las lógicas de cooptación, apropiación y jerarquización de la cooperación *común* requiere de prácticas de un *contrapoder* que sea capaz de articular secuencialmente *resistencias* contra el viejo poder, *insurrecciones* concentradas en objetivos determinados y un *poder constituyente* que dé forma a la expresión de la insurrección (Negri, 2004d: 157-158). Buena parte de estas *resistencias* e

12. Ver también Rancière (2004) y la entrevista a Eduardo Rinesi en este libro.

insurrecciones se practican en nombre del respeto y la defensa de derechos humanos, derechos que se tienen o que quizás no se tengan –aunque se tengan– y, por eso, una conceptualización de izquierda o *común* de los derechos no puede darle la espalda a estos mecanismos de *contrapoder*. Una *concepción histórico política de los derechos humanos* debe definirlos a la luz de su contenido, pero también de las luchas que dieron y dan forma a ese contenido, y por ello asume que la protección de los derechos debería amparar tanto a aquello que comprenden cuanto a los procesos de *contrapoder* que le dieron origen y buscan preservarlos y/o realizarlos.

6.2. Concepción domesticadora de los derechos humanos

El discurso liberal de los derechos del hombre y del ciudadano que se va configurando en los siglos XVIII y XIX es contemporáneo a la emergencia de los Estados modernos, y no es casual que los derechos se hayan articulado como límites al accionar de los Estados. Los derechos humanos, bajo su configuración liberal, se conciben en relación con el poder del Estado, sea para exigir que realice determinadas acciones, sea para que se abstenga de realizar otras. En este marco, si revisamos la mencionada *Declaración* de la CRES de 2008, en la primera oración se dispone que la educación es un bien público social, un derecho humano, y “un deber del Estado” (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008: 9). Bajo otra formulación, luego se insiste en que “la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho” (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008: 12). Esta vinculación entre derecho humano a la educación superior y deber de los Estados se reitera en la Declaración de la CRES de 2018 (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 1).

Me parece que si la gramática de los derechos se encuentra vinculada al poder, sea para limitar o para ampliar su esfera de acción, la circunscripción del poder solamente en el Estado, supone una mirada reduccionista del diagrama de poder en la actualidad. Para ser más explícito: además de conceptualizar a los derechos humanos en relación al poder del Estado, una teoría de izquierdas, una teoría que los conciba como dispositivo de protección y consolidación de lo *común*, debería conceptualizarlos también en relación con el poder económico no estatal. De esta manera, construir una *concepción domesticadora de los derechos humanos* implica regular no solamente el poder estatal sino también los

poderes que el constitucionalismo y los derechos humanos rara vez mencionan (Clavero, 2007), y que se encuentran en una situación de salvajismo (Ferrajoli, 2011): los poderes de las grandes corporaciones.

Siendo que las izquierdas se han preocupado por una democratización y una reducción al mínimo de las esferas de poder, una teoría de *izquierdas* de los derechos humanos debería incluir una *concepción domesticadora* de los focos de poder económico que ponen su efectiva realización en constante peligro. Las grandes corporaciones en muchos casos se vinculan con las universidades, pero no bajo la perspectiva de los derechos humanos ni tampoco con la matriz de la educación superior como bien público, sino mediante la racionalidad del intercambio mercantil que atenta, justamente, contra la perspectiva de los derechos y los bienes comunes. Dicho de otro modo, si son las grandes corporaciones las que capturan y jerarquizan los conocimientos y la cooperación *común*, los derechos humanos deberían pensarse como mecanismos de interrupción de esas capturas y lógicas de jerarquización.

6.3. Racionalidad social de los derechos humanos

Cuando desde las izquierdas nos sumergimos en las discusiones sobre derechos humanos, nos sentimos más identificados con los denominados derechos económicos, sociales y culturales (DESC) –derecho a la salud, educación, tierra y vivienda, etc.– que con los llamados Derechos Civiles y Políticos (DCyP) –derecho de propiedad, de ejercer el comercio, etc.–. Dentro de este panorama, uno de los primeros obstáculos para el reconocimiento judicial de los DESC fueron los argumentos que hicieron de ellos derechos no exigibles, meramente programáticos. Aquí no quisiera restituir estas discusiones, que en parte están resueltas por el sendero de la exigibilidad de los DESC (Abramovich y Courtis, 2002), sino más bien mostrar que existe una distinción entre “derechos socializados y derechos privatizados, o sea, entre derechos generalizables y privilegios excluyentes” (Pisarello, 2007: 77). Incluso podríamos avanzar un poco más y sostener que no existen derechos socializados y privatizados, sino que estamos frente a una racionalidad social o privatizadora de todos los derechos. Al menos en un registro conceptual entiendo que no existe algo así como derechos *liberales* y derechos *sociales*, sino que existen *racionalidades* liberales o sociales (o *comunes*) de todos y cada uno de los derechos. Por ejemplo, el acceso a la vi-

vienda puede regularse bajo una lógica de mercado, bajo una matriz liberal que suponga que es el mercado el que distribuye su acceso, o bajo una racionalidad social que apunte a desmercantilizar su acceso.

Esta *racionalidad social* de los derechos humanos se emparenta con aquello que François Ewald denominó *derecho social*, que no funciona corrigiendo las injusticias del derecho liberal sino como “un nuevo tipo de espacio político con su propia lógica interna” (1986: 40). El *derecho social* no se reduce a la regulación de aspectos no contemplados por el derecho liberal, tampoco llena las lagunas del derecho clásico, sino que es “un proceso de transformación, capaz de moverse a través de todas las disciplinas legales” (1986: 40). En este orden de ideas, la clave del *derecho social* es que toma como punto de partida y se hace cargo del conflicto que se suscita entre grupos que poseen diferente capital político, económico y simbólico, y a través de transacciones busca “mantener, establecer o restaurar un equilibrio” (1986: 61).

Dentro del discurso más tradicional de los derechos humanos ubicaríamos a la educación superior como un DESC, pero me parece que desde las izquierdas deberíamos subrayar la necesidad de construir una *racionalidad social* (o *común*) sobre todos y cada uno de los derechos. De lo contrario, la matriz liberal de algunos derechos podría transformarse en una herramienta para mantener una matriz de derechos privatizados, obstaculizando así la vigencia de otros derechos. La *Declaración final* de la III CRES 2018 enfatiza que “la educación no es una mercancía” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 2) y no podemos sino apoyar esta proclama. Pero una matriz *común* debería preocuparse no solamente porque el derecho a la educación superior no sea leído en clave mercantil, sino porque ningún derecho sea conceptualizado bajo esa matriz. Si los derechos considerados civiles y políticos se definen bajo una racionalidad mercantil, pueden poner en peligro los derechos que a menudo conceptualizamos como económicos, sociales y culturales.

7. Notas finales

Que hacia fines del siglo XX y principios del siglo XXI la educación superior se encuentre atravesada por la gramática de los bienes públicos y los derechos humanos no puede ser sino una luz de esperanza en un contexto de nítido avance de las lógicas mercantiles sobre los diferentes aspectos de nuestra vida en *común*.

Si este era el hilo de luz que se había configurado en la *Declaración final* de la II CRES, la *Declaración* de 2018 muestra cómo las partículas de luz lograron expandirse y la educación superior no solamente se presenta como un bien público y un derecho humano, sino que esta presentación se compromete con una labor emancipatoria. Este compromiso, sin dudas muy atractivo, plantea una serie de desafíos y de retos sobre y para la universidad, cuya institucionalidad no fue construida bajo esta gramática.

Me parece que la perspectiva de lo *común* ofrece un elenco de matrices conceptuales para (re)pensar a la universidad como bien público, como derecho humano y como herramienta emancipadora. En el marco de un capitalismo *cognitivo* y *parasitario* que se apropia de la cooperación y el conocimiento producido ya no solo al interior de los establecimientos laborales sino en todas los ámbitos sociales, la universidad, conceptualizada desde la perspectiva de lo *común*, debería articularse para preservar y expandir lo *común* en todas las esferas del espacio público, sean o no estatales. Asimismo, las prácticas discursivas y no discursivas de las cuales la universidad forma parte deberían desplegarse bajo una matriz no jerárquica, bajo lógicas cercanas a la denominada *ecología de saberes*. Finalmente, la perspectiva *común* permite (re)pensar una teoría de los derechos capaz de proteger las estrategias de contrapoder que se oponen al capitalismo *parasitario*, con derechos que limiten no solamente el poder estatal sino también el de las grandes corporaciones, y conciben a todos y cada uno de los derechos bajo una misma y única racionalidad.

Avanzar en estos desarrollos conceptuales no garantiza que aquella luz de esperanza se mantenga encendida, tampoco logra que se irradie. Más bien, su propagación dependerá fundamentalmente de procesos sociales y políticos de *contrapoder*, emancipatorios y *comunes*, que la teoría como mínimo no debería obstaculizar, y cuanto mucho debería contribuir a afianzar.

Bibliografía

- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018). *Declaración*. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Abramovich, V. y Courtis, C. (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta.
- Aramayo, R. (2003). Estudio preliminar. En I. Kant, *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza.
- Benente, M. y Véliz, S. (2014). Robo de bebés en la última dictadura militar. En A. Kemelmajer De

- Carlucci, M. Herrera y N. Lloveras (comps.), *Máximos precedentes en derecho de familia*. Buenos Aires: La Ley.
- Bonvecchio, C. (2000). Introducción. En *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Cassirer, E. (1993). *Kant, vida y doctrina*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Clausewitz, C. (1999). *De la guerra*. Barcelona: Idea Books.
- Clavero, B. (2007). *El orden de los poderes*. Madrid: Trotta.
- Corte Suprema de Justicia de la Nación (2003). "Vázquez Ferrá Evelin Karina s/inc. De apelación", RU 2003-5,23-, La Ley online.
- (2009a). "Gualtieri Rugnone de Prieto, Emma Elidia y otros s/ sustracción de menores de 10 años", G.1015. XXXVIII.
- (2009b). "Gualtieri Rugnone de Prieto, Emma Lidia y otros s/ sustracción de menores de 10 años (art.146)", G.291.XLIII.
- Conferencia Regional Argentina de Educación Superior (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Madrid: IESALC.
- Cúneo, D. (2010). *La Reforma Universitaria 1918-1930*. Venezuela: Ayacucho.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2010a). *Refundación del Estado en América Latina*. Lima: Instituto Nacional de Derecho y Sociedad-Programa Democracia y Transformación Global.
- (2010b). *Para descolonizar occidente*. Buenos Aires: Clacso-Prometeo.
- Del Mazo, G. (1957). *La Reforma Universitaria y la universidad latinoamericana*. Buenos Aires: Coepa.
- Ewald, F. (1986). A concept of social law. En G. Teubner (ed.), *Dilemmas of Law in the Welfare State*. Berlín y Nueva York: Walter de Gruyter.
- Ferrajoli, L. (2011). *Poderes salvajes*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1983). The Subject and Power. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: Chicago University Press.
- (1984). *L'ordre du discours*. París: Gallimard.
- (1990). Qu'est-ce que la critique? (Critique et *Aufklärung*). *Bulletin de la Société française de Philosophie*, 84(2), 35-63.
- (1997). *"Il faut défendre la société"*. *Cours au Collège de France (1975-1976)*. París: Gallimard-Le Seuil.
- (2012). *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France (1979-1980)*. París: Gallimard-Le Seuil.
- García Linera, A. (2010) El Estado en transición. Bloque de poder y punto de bifurcación. En A. García Linera et al, *El Estado. Campo de lucha*. La Paz: Muela del Diablo-Comuna-Clacso.

- (2011) *Las tensiones creativas de la revolución*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- (2015a). A la izquierda europea. En *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- (2015b). Movimientos sociales y democratización política. En *Hacia el Gran Ayllu Universal*. México: Alteptl.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004a). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Buenos Aires: Debate.
- (2004b). Huellas marxianas. En *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*. Barcelona: Paidós.
- (2011). *Commonwealth. El proyecto de una revolución común*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitarios-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Iribarne y Lanari. (1920). Sesión 27 de junio de 1919. Proyecto de extensión universitaria presentada por Iribarne y Lanari. *Revista de la Universidad de Buenos Aires, XLV*, 220-224.
- Kant, I. (1979). ¿Qué es la Ilustración? En *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1993). En torno al tópico: “Tal vez eso sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica”. En *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.
- (2004). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.
- La Gaceta Universitaria* (1918). I(10).
- (2008). II(20). En *La Gaceta Universitaria 1918-1919: una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lazarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Machado, D. y Zibechi, R. (2016). *Cambiar el mundo desde arriba: Los límites del progresismo*. La Paz: Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario.
- Manifiesto del Centro de Estudiantes de Derecho (1978). Extensión universitaria. En D. Cúneo (comp.), *La reforma universitaria (1918-1930)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Mariátegui, J. C. (2007). El proceso de la instrucción pública. En *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía*. México: Siglo XXI.
- (1999). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858: tomo II*. México: Siglo XXI.
- (2000). *Contribución a la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2004). *Sobre la cuestión judía*. Buenos Aires: Prometeo.

- Marx, K. y Engels, F. (1998). *Manifiesto comunista*. Barcelona: Debate.
- (2013). *La sagrada familia*. Madrid: Akal.
- (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Akal.
- Mella, J. A. (1978). Tres aspectos de la reforma universitaria. En: D. Cúneo (comp.), *La reforma universitaria (1918-1930)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- (2017). ¿Puede ser un hecho la reforma universitaria? *Integración y conocimiento*, 2(7), 122-127.
- Naishtat, F., García Raggio A. y Villavicencio, S. (2001). La universidad hoy: crisis de "esa buena idea". En *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Negri, A. (2004a). A propósito de la ontología social. Trabajo material, inmaterial y biopolítica. En *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*. Barcelona: Paidós.
- (2004b). ¿Qué hacer hoy del "qué hacer"? O el cuerpo del *General Intellect*. En *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*. Barcelona: Paidós.
- (2004c). Lógica y teoría de la investigación. La praxis militante como sujeto y como episteme. En *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*. Barcelona: Paidós.
- (2004d). Contrapoder. En *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*. Barcelona: Paidós.
- (2008a). El poder constituyente. En AAVV, *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: Clasco-Muela del Diablo.
- (2008b). Del derecho a la resistencia al poder constituyente. En *La fábrica de porcelana. Una nueva gramática de la política*. Barcelona: Paidós.
- Pisarello, G. (2007). *Los derechos sociales y sus garantías*. Madrid: Trotta.
- Palacios, A. (2008). La reforma universitaria y el problema americano. En E. Sader, H. Aboites y P. Gentili, *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, J. (2004). Who Is the Subject of the Rights of Man? *South Atlantic Quarterly* 103(2/3), 297-310.
- (2005). *La haine de la démocratie*. París. La Fabrique éditions.
- (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reid, J. (2008). Life Struggles: War, Discipline and Biopolitics in the Thought of Michel Foucault. En M. Dillon y A. Neal, *Foucault on Politics, Security and War*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rinesi, E. (2015a). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los polvorines: Ediciones UNGS.
- (2015b). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En S. Mauro, D. Del Valle y F. Montero (comps.), *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2016). Derecho a la universidad e integración regional latinoamericana. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro, *El derecho a la Universidad en perspectiva regional* (pp. 61-70). Buenos Aires: IEC-CONADU/CLACSO.

Mauro Benente

- Roca, D. (1959). La Revolución de las conciencias. En *Ciencias, Maestros y Universidades*. Buenos Aires: Perrot.
- Rojas, J. y Córdoba, C. (2018). Tomar la palabra, tomar la universidad, formar parte de la comunidad. En: E. Rinesi, N. Peluso y L. Ríos (comps.), *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Sanguinetti, H. y Ciria, A. (1983). *La reforma universitaria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ureña, E. (1978). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Vázquez García, F. (1995). *Foucault. La historia como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.
- Williams, P. (2003). La dolorosa prisión del lenguaje de los derechos. En W. Brown y P. Williams, *La Crítica de los derechos* (pp. 43-73). Bogotá: Siglo del Hombre.

Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas

Victoria Kandel

Presentación

A lo largo de estas páginas se indagan los modos en que los derechos humanos se han ido incorporando al quehacer de las universidades argentinas, teniendo en cuenta sus clásicas funciones: docencia, investigación y extensión. Para ello, se ha realizado un relevamiento mediante información publicada en páginas web oficiales de la totalidad de universidades públicas del país. De este modo, se observan formatos de institucionalización heterogéneos, pero en expansión constante desde el retorno de la democracia.

Antes de sistematizar los principales hallazgos de nuestro relevamiento, se describe esquemáticamente cómo se ha construido y fundamentado el vínculo entre derechos humanos y sistemas educativos en general, a través de instrumentos internacionales y de la normativa nacional. En el sistema internacional, el paradigma de HRE (Human Rights Education, en inglés, y EDH en castellano) ha perseguido el objetivo de que los derechos humanos penetren en los sistemas educativos formales por medio de la enseñanza. En el caso de la educación superior, las menciones son menores, pero simultáneamente se observa una presencia incremental de los derechos humanos en las universidades. Y algo similar ocurre con la normativa local, donde se menciona la responsabilidad de las universidades en la formación y promoción de los derechos humanos. Sumado a lo anterior, desde las propias comunidades académicas se despliegan iniciativas de actores y actoras concretos que promueven la inclusión de los derechos humanos al interior de sus muros. Tomando en cuenta estos antecedentes, el trabajo aborda la siguiente pregunta: ¿cómo se ha ido tejiendo institucionalmente el vínculo entre las universidades y los derechos humanos a lo largo de los últimos decenios?

Educación y derechos humanos desde el sistema internacional

El Sistema Internacional de Derechos Humanos, a través de distintos instrumentos y a lo largo del tiempo, sostiene que la educación en derechos humanos (EDH) es una herramienta fundamental para construir sociedades más justas e igualitarias.

Cuando hablamos de EDH nos referimos no solamente al sistema educativo formal, que abarca los niveles inicial, primario, secundario, terciario, universitario y de formación docente, sino también a otras instancias como la educación no formal, la formación y capacitación de los funcionarios públicos, y, algo fundamental: los medios de comunicación, y los mensajes y discursos que transmiten y producen. Por lo tanto, la referencia a la EDH remite a una enorme cantidad de instituciones, articulaciones, formatos, modalidades, prácticas que tienen en común la trasmisión de contenidos de derechos humanos. Sin embargo, no se trata solamente de transmitir información sobre la existencia de normas internacionales y locales, sino también, de trabajar en el plano de los valores y de los comportamientos. Es por ello que la bibliografía especializada en el tema de EDH coincide en reconocer un triple objetivo:

- Transmitir información
- Impactar en las actitudes y comportamientos
- Trabajar sobre los valores

El objetivo de formar en valores, abordar la dimensión actitudinal y la información requiere un abordaje interdisciplinario. El conocimiento de las normas internas y de los tratados internacionales resulta fundamental, pues implica información relevante a la hora de sopesar los acuerdos a los que han arribado los Estados en materia de protección de los derechos humanos. Dichas normas están contenidas en una serie de tratados enmarcados en el Sistema Internacional de Protección de los Derechos Humanos. El conocimiento de dicho horizonte normativo permite a la población tomar conciencia de sus derechos y encarar acciones tendientes a revertir situaciones de vulneración de los mismos. Instituye, empodera, genera *agenciamiento*. Por eso, la enseñanza de los derechos humanos comprende la dimensión normativa, pero la desborda.

El primer instrumento que menciona la relevancia de la EDH, hay que rastrearlo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En su artículo 26 establece que

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (UN, 1948).

Desde sus inicios, el sistema internacional de los derechos humanos entiende que la educación debe abarcar, como uno de sus contenidos, la EDH. Aprendemos de este párrafo a diferenciar entre *derecho a la educación* y *educación en derechos*. Asimismo, se identifican ambos como derechos.

En el artículo 12 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, los Estados de la región se comprometen a garantizar el derecho a la educación, “inspirada en principios de libertad, moralidad y solidaridad humana”, y entiende que la educación para la paz y la convivencia debe estar acompañada por la posibilidad de promover el mejor desarrollo y la mejor preparación para lograr una digna subsistencia en igualdad de oportunidades.

Con esto se entiende que la educación y la preparación para la vida adulta no puede desatender los aspectos “útiles”, digamos que necesarios para la subsistencia material, de aquellos vinculados al compromiso y la solidaridad con la sociedad en la cual cada uno de nosotros habrá de interactuar.

Acercándonos a nuestro tiempo actual, corresponde mencionar que a medida que avanzó el siglo XX, y mientras varios países de la región y del mundo se veían involucrados en procesos de transición hacia la democracia luego de haber vivido duros procesos dictatoriales, se fueron adoptando a nivel mundial marcos normativos de promoción, defensa y protección de los derechos humanos. Entre ellos, el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, “destinado a fomentar el desarrollo de estrategias y programas nacionales sostenibles de educación en derechos humanos”.¹ Como antecedente de este programa, Naciones Unidas había declarado el período 1995-2004, como el “Decenio de las Naciones Unidas para

1. Naciones Unidas (UN) (2006). *Plan de acción del Programa Mundial de EDH: primera etapa*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

la educación en derechos humanos”, entendiéndolo que esta educación produce impactos en el mediano y largo plazo en materia de promoción del respeto a la dignidad humana, la promoción de una cultura de paz y de defensa de la democracia. Esta iniciativa fue crucial para las acciones que se han ido encaminando posteriormente a nivel internacional y también regional.

El Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 2004, y fue estructurado en tres etapas: la primera (2005-2009) se centró en la educación primaria y secundaria; la segunda (2010-2014) focalizó en educación superior y formación docente, como así también en personal de las fuerzas de seguridad; mientras que la tercera etapa (2015-2019), trabaja especialmente con los medios de comunicación y la formación de los periodistas.²

Otro acontecimiento de gran relevancia a nivel mundial para la EDH fue la aprobación, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas de la Resolución N° 66/137, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, en 2011. Allí se asume el derecho a recibir educación en derechos humanos, pues se entiende que mediante la educación y la formación en derechos humanos, es posible prevenir abusos y violaciones “al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de los derechos humanos” (art. 2). Se asume, de este modo, que se trata de un tipo de educación que se prolonga durante toda la vida, que involucra a todos los niveles del sistema educativo formal, pero también a los ámbitos no formales e informales de la educación, a funcionarios y al sistema de información y comunicación.

En este instrumento se diferencian tres modos de comprender la EDH:

- a) La educación *sobre* los derechos humanos, que implica transmitir información sobre las normas y los principios, los mecanismos internacionales y regionales de protección.

2. Como parte de este Programa, diversos textos han sido publicados, con el propósito de contribuir sobre todo en materia de formación docente. Se recomienda consultar en <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

- b) La educación *por medio* de los derechos humanos, que incluye el compromiso de enseñar y aprender en un contexto de respeto a los derechos de todos los integrantes del proceso educativo.
- c) La educación *para* los derechos humanos, que significa la posibilidad de capacitar de manera tal que los derechos puedan ser exigidos y disfrutados por todos.

Zenaide (2016) recalca una particularidad en cuanto a la orientación que en nuestro continente va adoptando la EDH una vez concluidos los procesos dictatoriales y en tiempos en que se superan los períodos transicionales. En América Latina, señala, la educación en derechos humanos no ha desvinculado nunca la enseñanza sobre los derechos civiles y políticos, de los derechos económicos, sociales y culturales. En épocas en que el neoliberalismo se erige como una suerte de cosmovisión hegemónica, la función de la EDH debe evitar la dislocación entre lo civil y lo político de un lado, y lo social del otro. Es por ello que una de las funciones de la EDH en la región tiene que ver con desnaturalizar la desigualdad y ofrecer herramientas de lucha que permitan avanzar hacia sociedades más igualitarias, pero sobre todo más justas.

En síntesis, las instituciones educativas deberían tener –según este paradigma– un vínculo estrecho con los derechos humanos y ser permeables a ellos. Uno de los modos en que esto es apoyado normativamente es por medio de la *curricularización*, es decir, la inclusión de contenidos de EDH en los planes de estudio.

Las universidades y algunas definiciones normativas

Las universidades, como parte de los sistemas educativos, también son interpeladas por el paradigma de la EDH, al promoverse una articulación entre derechos humanos y educación superior. El ejemplo más reciente es el posicionamiento de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES. En junio de 2018, Córdoba fue escenario de un importante encuentro para discutir y fijar acuerdos referidos a la educación superior en nuestro continente. Allí se enunció:

La III Conferencia regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados en las Declaraciones de la reunión de La Habana (Cuba) de 1996, la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de

1998 y de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) en 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados.³

En la CRES se afirmó el carácter autónomo de la educación superior, el compromiso con la diversidad, la interculturalidad, la perspectiva regional para la construcción de conocimiento, la lucha contra la desigualdad, la marginación y la pobreza, la inserción en el mundo desde una perspectiva latinoamericana y caribeña, y el desarrollo sustentable. Sin embargo, en ninguna parte del Documento Final se avanza sobre una agenda programática. Lo mismo ocurre con el importante posicionamiento respecto a la universidad como derecho humano: ¿qué implicancias jurídicas/pedagógicas/sociales tiene? ¿Cómo deviene en decisiones de política académica y científica? Y, por otra parte, ¿tiene esta afirmación en cuenta las acciones que ya se vienen desarrollando en las universidades (al menos en el caso de la Argentina)?

El vínculo entre educación superior y derechos humanos ha sido también mencionado en el sistema normativo argentino. La Ley de Educación Superior (N° 24521) y la Ley de Educación Nacional (N° 26206) establecen explícitamente la enseñanza de contenidos de derechos humanos y sobre el pasado reciente. Por ejemplo, la Ley de Educación Superior argentina determina que

La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático (Ley de Educación Superior N° 24521, art. 3).

Algo similar ocurre con la Ley de Educación Nacional, ya que el sistema educativo formal ha incorporado contenidos sobre memoria, discriminación, racismo, xenofobia, acceso a derechos, en prácticamente todos los niveles y modalidades del sistema. Y lo mismo ocurre con la educación sexual, explicitada en la Ley N° 26150 de 2006, que funda el Programa Nacional de Salud Sexual Integral.

3. Información completa sobre la CRES 2018 disponible en <http://www.cres2018.org/>

En el caso de la educación superior, y particularmente de las universidades, resulta evidente el planteo normativo que articula la formación profesional con una formación para la ciudadanía y los derechos humanos; una formación en valores de los profesionales/ciudadanos.

Más allá de estas declamaciones, no se explicitan los modos en que esta articulación debería lograrse. Pero es una articulación que –argumentamos en las siguientes páginas– existe desde el retorno de la democracia. Es una articulación que se va construyendo solo paulatinamente, porque los derechos humanos no son inherentes ni surgieron en el campo académico. Los derechos humanos han ido penetrando lo universitario en los últimos años, en nuestro país luego de la transición hacia la democracia.

Entonces: ¿cómo penetran institucionalmente los derechos humanos en las universidades argentinas? ¿Cómo, cuándo y qué formas institucionales han ido tomando?

Para comenzar a desplegar algunas interpretaciones, conviene mencionar que en el caso de las universidades no ocurrió lo mismo que con la penetración de los derechos humanos en el sistema escolar. En la escuela, los derechos humanos ingresan a través del currículo y paulatinamente han pasado a formar parte de asignaturas específicas o espacios trasversales (Siede, 2017). Pero en la universidad, la curricularización es *una* de las modalidades que asume esta articulación.

En el marco del proyecto de investigación “Los derechos humanos como campo académico. Un estudio sobre la investigación en derechos humanos en Argentina y su impacto en el estado, la sociedad y el espacio público”,⁴ afirmamos que el encuentro entre la educación superior y los derechos humanos es relativamente reciente en la región, aunque ha configurado en su desarrollo una serie de áreas de interés que motivaron tradicionalmente la atención académica (Salvioli, 2014):

- la educación en derechos humanos como modo de empoderamiento y fortalecimiento de grupos en situación de vulnerabilidad (extensión, capacitación, cooperación),
- los derechos humanos como valor transversal a la vida y comunidad universitarias,
- y el derecho a la educación superior como un derecho humano.

4. Proyecto enmarcado en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la UNLa, desarrollado entre 2014 y 2015, y dirigido por Víctor Abramovich.

No obstante, aún sabemos poco sobre la conformación concreta de los derechos humanos como campo académico, de sus temas y preocupaciones específicos, de sus particulares enfoques de investigación y de las perspectivas teóricas o modos propios de conceptualización.

Por fuera de la enseñanza tradicional del derecho –en la cual frecuentemente constituye solo una asignatura o materia específica, con una gran variación a nivel de las universidades, regiones y países–, los derechos humanos constituyen un campo disciplinario cuya promoción ha obedecido a factores sociales e históricos determinados, comúnmente ubicados por fuera de la academia. Ello motiva una gran diversidad de tradiciones, experiencias y enfoques, no exentos de articulación y diálogo entre sí (Magendzo, 2009), pero fuertemente subsidiarios de las experiencias y saberes de la sociedad civil y de las organizaciones de derechos humanos.

En la actualidad, el ingreso de los derechos humanos al ámbito de la educación superior opodrá una serie de exigencias propias a un campo que siempre tuvo una cercanía particular con las realidades y las tragedias contemporáneas, las cuales caracterizan gran parte de la historia del último siglo en América Latina. A continuación se describen los principales resultados de un relevamiento reciente que se realizó en base a información proporcionada por las propias universidades públicas argentinas.

Algunas precisiones metodológicas

En un relevamiento realizado en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), se recorrió el vínculo entre derechos humanos y universidad, con el objetivo de sistematizar formatos de institucionalización. Lo primero que se observa es que en las universidades públicas argentinas hay muchos modos de penetración de los derechos humanos. La docencia es una modalidad, pero también lo son la extensión y la investigación; mientras que en mucha menor medida pero de manera creciente, se encuentra en la gestión, por intermedio de la creación de instancias específicas del organigrama institucional (por ejemplo, secretarías o subsecretarías, comisiones asesoras, áreas de derechos humanos). Hemos realizado un barrido mediante el análisis de páginas web de las cincuenta y siete universidades públicas argentinas, distribuidas en 7 regiones o CPRES (Consejos Regionales de Planificación

de la Educación Superior). El relevamiento buscó identificar áreas y espacios de trabajo autodenominados como de derechos humanos.

Por institucionalización entendemos aquellos mecanismos que emplean las instituciones (en este caso, las universidades) para legitimar, dar visibilidad, garantizar una presencia en el organigrama –eventualmente un presupuesto– con el propósito de incorporar una determinada práctica (en nuestro caso, la promoción de los derechos humanos) a la estructura universitaria. El proceso de institucionalización de los derechos humanos se despliega de manera heterogénea, pero bastante generalizada, en nuestras instituciones, desde hace aproximadamente diez años.

En un primer momento, el relevamiento buscó dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuenta la página web de la universidad con información sobre actividades vinculadas a los derechos humanos?
- ¿Se trata de una actividad excepcional o de una permanente?
- ¿En qué nivel del organigrama universitario se inscribe? (En el rectorado, secretaría de rectorado, departamento o facultad, carrera)
- ¿Qué tipo de dispositivo institucional es el que condensa la mayor parte de las actividades vinculadas con los derechos humanos? (carrera de grado o posgrado, centro, instituto, observatorio, programa, proyecto, curso extra-curricular, etc.).
- ¿Cuál es su principal función?
- ¿En qué momento fue creado el dispositivo?
- ¿Cuenta con información y posibilidad de contacto?
- ¿Qué temáticas de derechos humanos son las que se destacan en cada una de las universidades. Es decir, ¿qué abordajes temáticos, conceptuales y también metodológicos prioriza la institución?

Como se mencionó, hemos trabajado exclusivamente con universidades de gestión pública y dependencia nacional. Los dispositivos que se relevaron de estas universidades son todos aquellos que aparecen en el soporte web de la institución.

En cuanto a los indicadores observados, decidimos denominarlos “dispositivos”, forzando parcialmente la definición de Foucault de dispositivo como artefacto o herramienta para la difusión de estructuras de poder. En nuestro caso, el empleo de la noción de dispositivo nos permite visualizar herramientas, artefactos, acciones, normas, iniciativas implementados por la universidad con

el propósito de abordar de alguna manera a los derechos humanos. El relevamiento se realizó entre los meses de agosto de 2017 y mayo de 2018.

Es necesario tener presente el carácter autónomo de las universidades argentinas y la consiguiente heterogeneidad al interior del subsistema público. Nuestra búsqueda observó organizativamente los niveles de: a) Rectorado y Secretarías de Rectorado; b) Unidades Académicas; c) Carreras de grado y de posgrado. Reiteramos que el relevamiento se ciñe a la información publicada en páginas web oficiales. Teniendo en cuenta que puede existir información no publicada, nos proponemos para un próximo relevamiento seleccionar casos testigo y avanzar en un estudio en profundidad a través de una muestra intencionada, y empleando como instrumento de recolección de datos la entrevista a informantes clave.

Las universidades y la presencia de los derechos humanos en la información institucional

Del relevamiento efectuado, hemos detectado ciento setenta dispositivos, es decir ciento setenta menciones que llevan en su nombre la denominación “derechos humanos”.

Teniendo en cuenta que el sistema universitario nacional se organiza en siete regiones geográficas, la información se distribuye del siguiente modo:

Cuadro 1. Dispositivos de derechos humanos según CPRES⁵

Región	Porcentaje de dispositivos	Universidades	Prom. de menciones/U
Metropolitana	45	16	5
Noroeste	19	5	7
Centro Oeste	12	9	2
Noreste	6,5	4	3
Centro Este	6	3	3
Sur	6,5	6	2
Bonaerense	5	6	2
Total	100	49	3

5. Las universidades de muy reciente creación no cuentan con oferta académica ni con información referida a nuestro tema de estudio. Por lo tanto, en el momento actual, falta información de Universidad Nacional del Alto Uruguay, Universidad Nacional de Los Comechingones, Universidad Nacional de Rafaela, Universidad Nacional de San Antonio de Areco, Universidad Nacional Guillermo Brown, Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz.

La región metropolitana concentra la mayor cantidad de dispositivos de derechos humanos, aunque también contiene la mayor cantidad de universidades. Le sigue la región del NOA, luego el Centro Oeste, luego el NEA, el Centro Este, el Sur y la región Bonaerense (del resto de la provincia de Buenos Aires). En este cuadro observamos que, en todas las regiones, en mayor o menor medida existen menciones —o presencias— de los derechos humanos en las universidades. En la mayor parte de ellas a través de más de una modalidad.

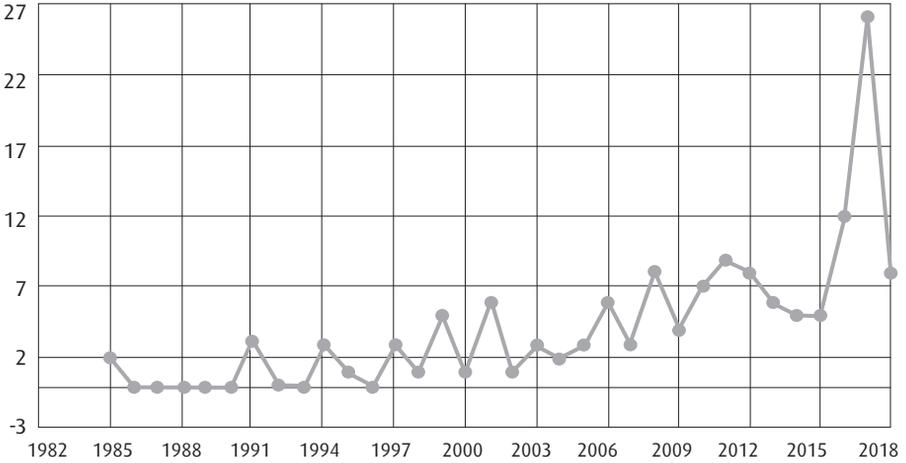
Buscamos conocer el año de creación de los dispositivos mencionados por las instituciones. Esta información no siempre está disponible, pero constatamos que los primeros formatos datan de 1985 y surgieron en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la década de los ochenta fueron creadas asignaturas (en algunos casos obligatorias y en otras libres u optativas), sobre todo en el marco de carreras jurídicas, pero no exclusivamente (en la UBA, la Facultad de Derecho y la de Psicología crearon cátedras en 1985). A las cátedras obligatorias y libres, se les sumó la creación de unos pocos institutos (por ejemplo el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata) a inicios de los noventa. Durante los noventa fueron creadas más cátedras en universidades de distintas regiones del país, y hacia finales de la misma, destaca la creación de Centros de Derechos Humanos (el hoy denominado Emilio Mignone en la Universidad Nacional de Quilmes, y en la UNLa, hoy denominado Eduardo Luis Duhalde).

Los primeros formatos institucionales asumieron la modalidad de cátedras libres y obligatorias en las carreras de grado, a partir de 1985. Luego se crearon centros a partir de 1998. Y hacia el nuevo siglo aparecen otras figuras como áreas, institutos, comisiones y programas. Hacia 2004 se creó la primera Maestría en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Plata, y en 2006 en la UNLa se creó otra Maestría también en Derechos Humanos. Y al poco tiempo se fueron creando otras carreras de posgrado (Especializaciones, Maestrías, Doctorado); nuestro relevamiento registra 12 carreras, además de los cursos de actualización. Por último, los observatorios que hemos identificado comenzaron a funcionar a partir de 2010.

Una cantidad importante de dispositivos institucionales han sido creados entre 2012 y 2018, tal como lo describe el gráfico que a continuación mostramos. Este crecimiento se puede explicar, en parte, porque muchos de los dispositivos se enmarcan en instituciones jóvenes que también han sido recientemente creadas, como es el caso de las universidades “del bicentenario” (Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional Arturo

Jauretche, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de Moreno), que cuentan con espacios institucionales de trabajo sobre derechos humanos.

Gráfico 1. Años de creación de dispositivos institucionales de derechos humanos en universidades públicas argentinas.⁶



Las denominaciones de los distintos tipos de actividad son heterogéneas. Cada universidad nombra de acuerdo a criterios propios. Pero para los fines analíticos, los hemos agrupado:

- Área de Derechos Humanos
- Carrera de posgrado (incluye especialización, maestría y doctorado)
- Cátedra obligatoria de Derechos Humanos
- Cátedra Libre u optativa de Derechos Humanos
- Centro de Derechos Humanos
- Comisión Asesora (generalmente comisiones asesoras en género y/o discapacidad y Derechos Humanos).
- Instituto de Derechos Humanos
- Observatorio de Derechos Humanos
- Querrela
- Secretaría o subsecretaría de Derechos Humanos

6. Este gráfico y la información sobre el año de creación de los dispositivos contiene datos muy fragmentados. El equipo se ha propuesto complementar esta información mediante otra herramienta de recolección de datos.

Si se toman en cuenta las clásicas funciones de la universidad –docencia, investigación y extensión–, y teniendo en cuenta las principales actividades que en estos espacios se despliegan, podemos afirmar que el 50% corresponde a la función de docencia universitaria, el 25% a la función de extensión y el 15% a investigación, mientras que el porcentaje restante corresponde a otros dispositivos.

Observado desde el plano de la organización institucional, el 51% de los dispositivos relevados pertenecen a alguna unidad académica (facultad o departamento, o escuela). El 21% está enclavado en el Rectorado. El 14% en la Secretaría de Extensión de las universidades nacionales. Y el porcentaje restante se inserta en Secretarías de Posgrado, de Investigación y en otros casos no se cuenta con el dato. Esto nos permite inferir que, en las universidades, la gestión de los temas de derechos humanos no es unilateral, ni proviene necesariamente de una decisión rectoral, sino que las iniciativas se van diseminando por diferentes ámbitos del organigrama institucional.

En el caso de las universidades públicas argentinas, la EDH es una de las expresiones de la institucionalización de los derechos humanos. Como dijimos, tal vez la más visible y la más numerosa es la actividad ligada a la docencia, y al interior de ella, 57% es docencia de grado y 43% de posgrado. Teniendo en cuenta lo que ocurre en el grado, las actividades de docencia se refieren mayoritariamente a cursos, salvo en un solo caso (UNLa) donde se observa la existencia de una Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos. En el nivel de posgrado, sí hay carreras en esta temática, todas surgidas con posterioridad al retorno de la democracia, y mayormente en los últimos diez años, mayoritariamente enclavadas en el campo jurídico. Mientras que en la formación de grado aparece como acompañamiento/complemento a la formación profesional. El 72% de los casos observados corresponde a cursos optativos y cátedras libres o abiertas, mientras que el 28% restante son asignaturas obligatorias insertas en planes de estudios.

En cuanto a las otras actividades que no se vinculan estrictamente con la EDH, conviene mencionar que las universidades han creado Observatorios, participan como querellantes en juicios de Lesa Humanidad, capacitan, asesoran y producen conocimiento en vinculación con organizaciones de la sociedad civil, crearon Comisiones Asesoras en temas transversales como género y discapacidad. Entendemos, pues, que los modos universitarios de apropiarse de los derechos humanos son heterogéneos, y además, distintos a los que se configuran en otros niveles del sistema educativo argentino.

Por último, y retomando los argumentos que dieron inicio a este trabajo, una breve reflexión sobre los motivos que impulsan la inserción de los derechos humanos en nuestras universidades. En Argentina el movimiento de derechos humanos ha experimentado cambios y transformaciones interesantes desde sus momentos de inicio (mayoritariamente al calor de los trágicos años de dictadura cívico-militar). En sus orígenes, la mayor parte de estos movimientos estuvo comprometida con reivindicaciones y denuncias de violaciones sistemáticas por parte del Estado. Pero en los años ochenta, una vez recuperada la democracia, y a medida que se fue consolidando, se trasvasó la demanda por “Memoria, Verdad, Justicia” abarcando fundamentalmente exigencias de garantía de derechos económicos, sociales y culturales, mientras que se continúa demandando un efectivo cumplimiento por parte del Estado de los derechos civiles y políticos. Pereyra (2009) plantea que la comprensión misma de derechos humanos es dinámica y se amplía con el correr del tiempo y es, sobre todo, acumulativa. La amplitud de temáticas que abordan las universidades bajo la denominación “derechos humanos” (que no abordaremos en este trabajo y que está siendo objeto de otra indagación) responde precisamente a este rasgo.

La penetración de los derechos humanos en las universidades argentinas se explica entonces por la confluencia de varios impulsos provenientes de distintos ámbitos, pero también portadores de modos diferentes de comprender la noción de derechos humanos. Si de un lado se evidencia una tracción desde organizaciones de la sociedad civil, también la agenda internacional penetra las aulas universitarias con sus propios lineamientos de EDH. Pero son, simultáneamente, los propios académicos (muchos de los cuales han sido protagonistas o testigos directos y víctimas de los años de dictadura, y otros vinculados con organismos de derechos humanos) quienes se encuentran impulsando esta articulación. Estas tres fuerzas están logrando una penetración institucional heterogénea pero sostenida en el tiempo.

Concluir para continuar

Kayun Ahmed es especialista en educación en derechos humanos, además de ser abogado y haberse desempeñado como jefe responsable de la Comisión Sudafricana de Derechos Humanos. En una publicación reciente, ha argumentado que la educación en derechos humanos es, sin lugar a dudas, una herramienta fundamental para la emancipación, aunque también puede serlo para sostener sistemas opresivos y autoritarios. Tal es la paradoja misma de la

educación, pero más aún de la educación en derechos humanos. Lo plantea así: “poder disruptor o afianzamiento de la soberanía estatal: las paradojas de la educación en derechos humanos” (Ahmed, 2017). A partir de la revisión de experiencias internacionales de educación en derechos humanos, es posible observar cómo contextos jerárquicos y excluyentes en los cuales se oficializan prácticas discriminatorias (hacia las mujeres, hacia minorías étnicas o nacionales), se expande un lenguaje público y estatal de los derechos humanos sobre todo en los sistemas educativos. Advierte sobre esta situación al analizar casos africanos, asiáticos y europeos, y los contrapone a otro tipo de experiencias de EDH, cuyo objetivo es claramente el empoderamiento y la emancipación. Sobre estas últimas, destaca que mayoritariamente emergen en el “sur global,” y toma como caso la experiencia de protesta encabezada por los estudiantes chilenos en defensa de la gratuidad de la educación superior. No alcanza con contar con sistemas educativos con alta penetración curricular de contenidos de derechos humanos si estos se insertan en contextos políticos y culturales que refuerzan estereotipos, discriminación y establecen jerarquías sociales. La curricularización de los derechos humanos es una de las metas más importantes de la normativa internacional en esta materia, aunque su presencia en los planes de estudio por sí sola no garantiza la construcción de sociedades más justas y de sujetos más emancipados.

En el caso de las universidades argentinas, la curricularización de contenidos de derechos humanos es, como se ha dicho, una de las muchas formas en que estos se hacen presentes. Debemos indagar acerca de cómo impacta esta presencia (la de los derechos humanos) en la formación profesional de nuestros estudiantes. Consideramos, desde ya, que esta presencia en sus diversas expresiones genera algún tipo de impacto que deberemos estudiar, como así también lo es un análisis comparativo de los distintos abordajes y énfasis que las universidades colocan en los múltiples aspectos de lo que denominamos derechos humanos. Es uno de los puntos sobre los cuales avanzará nuestra propia indagación. Podemos intuir que esta lenta pero continua institucionalización ocurre en instituciones que tienen como función la promoción del pensamiento crítico y el compromiso social con el territorio en el cual se hallan insertas. El ejercicio autónomo de la crítica es inherente a la vida universitaria, tal como lo planteaba Kant en *El conflicto de las facultades*, hace más de doscientos años. Desde su visión, el ejercicio de la crítica es necesario para el desarrollo de la actividad universitaria. Ninguna universidad

puede funcionar correctamente sin que en ella se ejerza en forma libre y autónoma el pensamiento crítico (Kant, 2004).

¿Podremos pensar que tal vez los derechos humanos y su lenta y progresiva penetración en el campo universitario puedan cumplir esa función, la imaginada por Kant, de promover el pensamiento crítico y autónomo y –agregamos– comprometido?

Es responsabilidad de las y los universitarios desplegar en los ámbitos relevados (y en aquellos que se crearán) una mirada crítica, responsable y comprometida con la expresión transformadora e instituyente de los derechos humanos. Aquella que busca construir sociedades más justas e inclusivas.

Bibliografía

- Kant, I. (2004). *El conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Losada.
- Ahmed, K. (2017). Disrupting Power/Entrenching Sovereignty: The Paradox of Human Rights Education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 47(1-2), 3-16. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-018-9416-2>
- Magendzo, A. (2009). *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Unesco-OEI. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideafuerza.pdf>
- Naciones Unidas (UN) (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de Estados Americanos (OEA) (19). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>
- Pereyra, S. (2009). *¿La lucha es una sola?* Los Polvorines: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Salvioli, F. (2014). Educación superior en derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales, Segunda Etapa*, 6(25). Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>
- Siede, I. (2017). *Peripecias de los Derechos Humanos en el currículo escolar argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Zenaide, M. de N. (2016). A linha do tempo da educação em Direitos Humanos na América latina. En T. Rodino y Z. Fernandez (orgs.), *Cultura e educação em direitos humanos na América latina*. João Pessoa: CCTA. Recuperado de http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Cultura-e-EDH-Am%C3%A9rica-Latina_Miolo_02-05-16.pdf

Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional

Julián Dércoli

Arranquemos por una pregunta: ¿es posible pensar el derecho a la educación superior sin una transformación de la función social de nuestras universidades? O, mejor dicho, ya que es posible, a lo que apuntamos con nuestra pregunta es a lo siguiente: afirmar el derecho a la educación superior sin transformar nuestras universidades –en instituciones comprometidas con su país y con su pueblo– ¿nos llevaría a un destino más igualitario y más justo? Anticipemos nuestra respuesta: no. Ante esta certeza, decidimos escribir las siguientes líneas, que no tienen el objetivo de dar fundamentos a nuestra respuesta, sino que buscarán desarrollar algunos ejes por los cuales el derecho a la educación se hermana con la transformación de la universidad. Para abordarlo, nos remitiremos a las discusiones parlamentarias en torno a la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON), indagando allí las discusiones en torno a la tensión entre la ampliación del acceso y transformación de la función social de la universidad.

A nuestro juicio, el derecho a la educación superior debe relacionarse con la transformación de la universidad y de su *cultura política*, dado que en un país dependiente –donde el acceso al título universitario funciona dentro de la lógica del privilegio y la distinción– afirmar el derecho a... implica también repensar el lugar de la universidad, y el lugar de los universitarios, en la dinámica social. Hablamos, pues, de un cambio de la *cultura política*, en tanto que la universidad, como derecho y puesta en función de la comunidad nacional, nos lleva a discutir las tradiciones desde las cuales pensamos a la universidad y al conocimiento. Hoy no alcanza con enarbolar los “principios reformistas” para hablar de una universidad democrática y para pensar el derecho a la educación superior, sino que se hace necesario indagar en otras experiencias, como las que aquí recobramos: la creación de la UON por el peronismo en 1948.

Volver a revisar la historia de nuestras universidades a partir de este recorte, que anuda la discusión del derecho a la universidad junto con las discusiones políticas en torno al concepto de universidad, es más que necesario e interesante. La elección del debate parlamentario por la creación de la UON no es caprichosa; obedece al indicio de que algo vincula aquel momento con el proceso de creación de universidades en el Conurbano Bonaerense durante el kirchnerismo. Algo une a aquellos procesos, por ejemplo, la presencia de la idea de que no solo alcanza con ampliar el acceso, sino que es necesario entender que el destino de las instituciones universitarias está atado al destino nacional. Tal vez podríamos pensar límites en torno al impacto de estas transformaciones en las disciplinas y en la autopercepción del profesional.

Otro aspecto que vincula los procesos, son los prejuicios y la denigración por parte de las élites para con estas instituciones nuevas. Podemos ver que opera sobre estas universidades la caracterización de lo *carnavalesco*, tal como fue encuadrado el peronismo por los sectores encumbrados de la sociedad (Pineau, 1997). Así, las instituciones son vistas como de segunda, algo que viene a subvertir superficialmente lo que naturalmente no debería ocurrir. Pero una vez finalizada aquella ilusión de carnaval, la cosa “vuelve” a su curso normal. Podemos relacionar este “fin de carnaval” con las palabras de la gobernadora de la provincia de Buenos Aires: “¿es de equidad que durante años hayamos poblado la provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?”.¹ Desde la mirada de las élites, semejante despropósito solo puede ocurrir en el carnaval, pero ya es tiempo de volver al “orden natural”, ese orden que, apelando a la complicidad de sentidos comunes, “todos los que estamos acá sabemos” cómo es y que no debería ser de otra forma.

Ahora bien, hay otros que no estuvimos ahí pero que también “sabemos” (a nuestra forma bien distinta) que la igualdad no se conquista solamente con el acceso a la educación superior, también es necesario otro conjunto de estrategias para subvertir trayectorias sociales, económicas y educativas desiguales, algunas de las cuales se implementaron hace no mucho tiempo, como por ejemplo becas estudiantiles, para fortalecer el egreso y construir una dinámica constructiva entre el crecimiento de una nación y las posibilidades de realización de esos profesionales.

1. Ver <https://www.pagina12.com.ar/118246-para-vidal-sobran-universidades-publicas>

Por todo esto, el derecho a la educación no es un “carnaval”, no es la promesa de levantar las barreras sociales, económicas y culturales momentáneamente (brindando la oportunidad de que solo algunos de estos se queden, aquellos que afirmen el mito de que “con esfuerzo se puede”), sino de transformarlas, de cuestionarlas, de construir otra universidad en otra sociedad.

Las siguientes líneas intentarán abordar estas cuestiones, que resumiríamos de la siguiente forma: cómo la creación de una universidad llamada “obrero”, vinculada al desarrollo de capacidades técnicas y de ampliación del acceso, se pensó también con relación al país, al colectivo, cómo puso en tensión algunas de la antinomias clásicas que construyen nuestro pensamiento universitario, como la oposición entre humanismo vs. profesionalismo, integralidad vs. técnica, teoría vs. práctica y lo individual vs. lo colectivo. Reafirmando, entonces, aquello que anticipábamos, queremos recuperar qué otras discusiones sobre la universidad, el conocimiento, la sociedad también aparecen cuando se discute el derecho a la educación superior, de forma que este no quede anclado únicamente en el campo de lo estrictamente individual-liberal.

Lo individual y lo colectivo

En la discusión en torno a la creación de la Universidad Obrera aparecen nítidamente dos dimensiones de la cuestión de la ampliación de la universidad: la individual y la colectiva. La primera, asociada al usufructo en igualdad de condiciones del derecho a la educación, los nuevos horizontes de realización individual que la formación universitaria abriría. La segunda, con relación al anclaje de la universidad en un proyecto político nacional, y las nuevas responsabilidades de quienes allí estudiarían para con el colectivo. Ambos elementos son sustanciales en la conformación de eso que llamamos un cambio de la *cultura política*, que enmarca la visión de la universidad en el desarrollo de la sociedad a partir de los principios de *La comunidad organizada* (Perón, 2014). Nos referimos a la idea de la comunidad como principio, y la concepción de que la realización del individuo se encuentra atada al de la comunidad, pero que, al mismo tiempo, no puede realizarse una comunidad si el individuo no lo hace. Todas estas ideas que enfocan sobre el equilibrio entre lo individual y lo colectivo, esa armonía como el objetivo de la construcción conjunta, abren puertas para pensar el desafío de la universidad, del conocimiento, de la ciencia y de la profesión, lo cual queda ex-

plicitado en las siguientes líneas del mensaje presidencial que figura en la apertura del debate parlamentario de la Ley N° 13229:

El Poder Ejecutivo se propone realizar una obra educativa de profunda significación democrática, ya que pondrá al alcance de todos los que se esfuerzen por mejorar sus aptitudes, posibilidades que de otro modo quedarían supeditadas a la posesión de medios económicos que muy pocos tienen el privilegio de disfrutar. De ese modo, estimulados por legítimas ambiciones y conscientes de su patriótica responsabilidad, los obreros habrán de sentirse verdaderos propulsores del progreso y el desenvolvimiento industrial de la República (Diario de Sesiones Honorable Cámara de Senadores, 1948: 510).

Aquí podemos observar la doble dimensión de lo democrático. Primero, como eliminación de barreras económicas para el acceso de los trabajadores a la universidad. Segundo, en la articulación de ese derecho con el papel protagónico de esos trabajadores, que vuelven sus ambiciones legítimas en tanto la aspiración de ascenso social se articula con un fin colectivo, social, nacional.

En la intervención de Bustos Fierro, diputado del peronismo, el carácter democratizador de esta obra se asocia con el del concepto de revolución cultural, ya que no solo se ampliaba el derecho a enseñar y aprender, sino que, además, esta política se inscribía en la crítica a:

el monopolio de los bienes económicos por determinadas clases sociales en nuestro proceso histórico, determinaron [sic] también el monopolio de los bienes de la cultura, permitiendo que en este aspecto como en otros el precepto magnífico se volcara, en la realidad de las cosas, en el exclusivo servicio de las clases económicamente pudientes del país (Diario de Sesiones Honorable Cámara de Diputados, 1948: 2206).²

La creación de la UON abre la posibilidad del derecho a la educación universitaria como derecho individual y colectivo, a partir de la ruptura del monopolio en el acceso, y del monopolio de la cultura como contracara del monopolio económico. En algunas intervenciones, podemos observar la manera en que la perspectiva colectiva no es el resultado de la agregación del beneficio individual, sino que el proyecto de universidad excede a lo individual en tanto él mismo se articula directamente con el “bien común”. En palabras de Bustos Fierro:

2. De aquí en adelante todas las menciones a Diario de Sesiones refieren a la Honorable Cámara de Diputados.

en la realización de objetivos de bien común, paralela pero jamás identificada con la marcha política, que tiene su propio sendero. Perfilada y encauzada en la severa investigación científica para realizar por acción paralela pero autónoma, con los poderes políticos democráticos, los fines de bien común que interesan a toda la Nación (Diario de Sesiones, 1948: 2207).

En palabras del diputado Montiel:

Nosotros entendemos que el gobierno de la Nación está realizando una buena política, porque está poniendo al alcance del proletariado un instrumento del que va a derivar su independencia económica y contribuir consiguientemente al “bienestar general”, el gran postulado constitucional (Diario de Sesiones, 1948: 2247).

La doble dimensión aparece también en una de las intervenciones de Guardo: “por primera vez en la Argentina, todos los ciudadanos han de tener iguales posibilidades”, a lo que se añade el siguiente objetivo: “buscamos una industria en que los capitales, los equipos, las materias primas y el personal de obreros y técnicos sean todos argentinos” (Diario de Sesiones, 1948: 1990).

Las intervenciones anteriores nos permiten ver las representaciones sobre el fin colectivo de la Universidad Obrera, que remiten al crecimiento de la nación en términos industriales, y en términos de soberanía. Lo cual se puede interpretar también a partir de la idea de Rinesi del derecho a la educación, cuyo titular no es un individuo sino el pueblo: “que *tiene que tener derecho* [...], no sólo a mandar a sus hijos a esa Universidad que sostiene y que le pertenece, sino, incluso si decide no hacerlo, [...] a *recibir los beneficios de la existencia de esa Universidad y de su trabajo*” (Rinesi, 2015: 96). Apropiarse del *trabajo de la universidad* requiere que la universidad se ponga o esté puesta al servicio del interés general, del bien común, del progreso de la nación. Conceptos imbricados que nos hablan del agotamiento de la universidad como privilegio. No solo privilegio de quienes ingresan, sino del fin de la autonomía institucional entendida como privilegio. Digamos, abandonar el *en sí*, y ponerse en *función de* un ideal que la excede y que la justifica.

El nuevo horizonte que nacía para esta universidad era el de colaborar en la independencia económica entendida de forma compleja, es decir, en su dimensión política, histórica, cultural. En palabras de Guardo: “Es que mientras sigamos valorando el hecho tecnológico o, para ser más explícito, su finalidad buscada: la industrialización del país como un hecho económico y no político, no lograremos

apreciar el hondo significado de esta cuestión” (Diario de Sesiones, 1948: 1987). De esta forma, el diputado recupera, con la idea de una totalidad, el problema tecnológico, industrial, económico como un problema social, como una consecuencia histórica de la división internacional del trabajo, como un problema de poder. Pero al mismo tiempo, como una cuestión de formación cultural, de formación integral.

Las antinomias constitutivas de los conceptos de universidad

Los cuestionamientos al proyecto fueron dos. En primer lugar, la oposición denunció que la creación de una universidad “obrero” perpetuaría las diferencias de clase, consolidando dos tipos de formación diferentes: una para la élite y otra para los trabajadores. En segundo lugar se caracterizó la formación técnica y tecnológica, como opuestas al paradigma de la formación humanística e integral. Tal vez este sea uno de los temas más interesantes que aparecen en el debate. Por su parte, cada bancada expresó representaciones en torno a la dimensión de la técnica, la cultura y sus funciones sociales. Para los opositores, la formación técnico-práctica no implicaba una igualación, sino un refuerzo de la división de clases; pero, además, y lo más peligroso según ellos, lo técnico fragmentaba al hombre, y la fragmentación era funcional a un proyecto político autoritario.

Los postulados mencionados, parten de antinomias clásicas que permiten reconstruir representaciones de la universidad y del conocimiento que adquieren importancia, para nosotros, en la medida en que conservan su actualidad. Con antinomias nos referimos a aquellas polarizaciones entre conceptos, por ejemplo, entre la formación técnica y la humanista, que tienden a congelarlos como elementos totalmente excluyentes entre sí. Debemos sumar la oposición entre tecnología y cultura, la erección de lo tecnológico eminentemente como un instrumento, la cuestión profesional opuesta a lo general-social. En particular, esta última adquiere sustancia en la idea de los opositores de una universidad construida en base a la “deformación profesional”, de lo cual se desprendería el carácter autoritario del peronismo. Dichas antinomias fijan sentidos: lo profesional y lo técnico son formas de coartar el camino de la “realización” del hombre o, digamos, la técnica aparece únicamente como alienación de la especie. Lo característico de estas antinomias es la fijación de sentidos, y de ahí la imposibilidad de una síntesis entre estos polos. Tal como si cada uno pudiera ser asociado a determinados valores políticos: lo humanista a lo individual-democrático, lo tecnocrático a lo corporativo-autoritario.

Es necesario mencionar que estas antinomias están inscriptas en un escenario político que es muy bien descripto por Pineau (1997: 10):

El proyecto de la Universidad Obrera Nacional propone [...]: dar *status* universitario –y por tal, jerarquizar enormemente– a la condición obrera, a su pautas y matrices culturales sin modificarlas, de forma tal de subordinar lo universitario a lo obrero, en una alternativa subversiva entendida en clave carnavalesca.

Las antinomias refuerzan esta *trama cultural*. El cuestionamiento surge a partir de dos elementos: en primer término, la identificación de los sujetos excluidos (el obrero) dando nombre al autoerigido *faro cultural* (la universidad); en segundo término, la afirmación de lo técnico como cultural y no meramente instrumental. En este sentido, ya hemos mencionado la intervención de Guardo, donde se hablaba de una conciencia técnica nacional, que se emparenta con la construcción de la independencia económica como problema tecnológico y cultural, como resolución de la imposición de una determinada división internacional del trabajo favorable a los países centrales. El diputado Lasciar insiste en este sentido: “una etapa de industrialización, necesita sus técnicos y necesita más que nada que sus técnicos sean hijos de esta patria, que tengan cariño por esta patria” (Diario de Sesiones, 1948: 2000). Se suma a esto una concepción según la cual la técnica no está reñida con la cultura, el obrero pasa a ser un creador cuya “humanización del obrero a través de la enseñanza técnica profesional aumenta indiscutiblemente el patrimonio espiritual de la nación” (Diario de Sesiones, 1948: 2000).

Las antinomias clásicas se diluyen en tanto que la formación técnica aparece asociada con la humanización del obrero y el enriquecimiento del espíritu de la nación y el trabajo, como elemento creador. Mientras que para algunos diputados opositores, como Sobral, el trabajo y con ello una “universidad del trabajo” era una aberración totalitaria: “para perfeccionar el trabajo servil, o sea, para poner al pueblo en función de oficiante, en función de trabajador (Diario de Sesiones, 1948: 1992).

Otro aspecto a destacar es que la formación técnica enfrentada al humanismo como polos opuestos, y las categorías morales construidas sobre esta oposición que hemos mencionado (totalitario-democrático) están afirmadas sobre la creencia de una cultura única y de una universidad única.

En el discurso opositor, se refuerza esta oposición por medio de asignarle a cada polo valores morales y políticos. Como hemos dicho: lo humanista queda intrínse-

camente ligado a lo democrático, al desarrollo individual, a la cultura; mientras que lo técnico pasa a formar parte de la tríada autoritarismo, instrumento y alienación. La anterior representación cierra todo tipo de debate, dado que supone que por uno de los caminos se avanza hacia el “progreso”; es decir, encarna el sentido de lo “moderno” y “democrático”. Por el contrario, el otro polo conduce al “retroceso” y a lo “autoritario”. Las concepciones de lo técnico, del humanismo y su oposición se nos presentan, entonces, en su dimensión política, como conceptos en tensión. Es decir que adquieren diferentes significados en función de los posicionamientos políticos de quienes los enuncian. Por lo tanto, sostenemos que debemos entender aquella antinomia no como universal sino como un particular construido sobre una determinada forma de entender lo democrático, la cultura y la universidad. A partir de las intervenciones pudimos observar que los diputados opositores entienden aquellos conceptos como ideas ya desarrolladas; por ejemplo, la universidad democrática es la de los “principios reformistas”, la cultura es una, solo vinculada a la alta cultura. En consecuencia, su oposición al proyecto se fundamentará en que no incluye a los trabajadores en estos conceptos únicos. En otras palabras, asistimos a la negación de lo diverso y a la posibilidad de otros desarrollos históricos de los conceptos mencionados. Digamos, una mirada cargada de cierta teleología. Podríamos decir que los diputados opositores, cuando hablan públicamente, afirman que el “problema” no es la Universidad Obrera en sí, sino que los obreros deben ir a la universidad para convertirse en médicos, abogados; la universidad debe ser un proceso de asimilación a “la cultura universal”. En otras palabras, participar de la cultura de las élites. De esta forma, no se cuestionaría aquella trama cultural hegemónica. En este sentido, podemos recuperar algunas partes de las intervenciones, como la de Pérez Martín, diputado por la UCR:

Muchas veces, señor presidente, ese materialismo que predomina en algunas sociedades proviene precisamente de la falta de una formación integral del hombre [...] Y eso es lo que ven en la creación de la universidad obrera encaminada hacia una exclusiva finalidad técnica y material [...] vacío de otros aspectos, de aquellos espirituales y morales (Diario de Sesiones, 1948: 2070).

Asimismo, agregaba que “al trabajador hay que abrirle el camino hacia la formación integral de su personalidad, no hacia una formación parcial y técnica” (Diario de Sesiones, 1948: 2071).

Por su parte, Del Mazo sostenía:

La sociedad, la cultura, la educación, unilateralmente tecnificadas, han hecho lo necesario para que el hombre deje de ser una unidad, una integralidad [...] somos contemporáneos de esa crisis. La barbarie fisicotécnica y quimicotécnica de las dos guerras son [sic], seguramente, uno de sus grandes reflejos (Diario de Sesiones, 1948: 2074)

Bien sabemos que el país necesita técnicos, pero por encima de la pericia en la producción de cosas, debe estar el espíritu que la domina, que la coloniza para enriquecer el destino de cada hombre en el seno del pueblo (Diario de Sesiones, 1948: 2075).

Yo veo en esta universidad obrera a la industria y no al hombre como protagonista (Diario de Sesiones, 1948: 2077)

La crítica a la sociedad materialista, lleva a la afirmación de un humanismo aristocratizante y con una mirada paternalista sobre los trabajadores. La mirada de ese humanismo no puesto en la transformación sino en la contemplación, dado que todo aquello que se presenta como práctica aparece como causa de fragmentación y, por ende, de alienación del hombre.

La lectura de estas partes del debate nos permite observar el grado de teleologismo existente, mediante el cual pareciera que la humanidad ya alcanzó el modelo de universidad y de cultura más desarrollado, el proceso de avance es aquel que va en esa dirección. Entonces, para abolir las clases, para abolir el materialismo de la sociedad burguesa, habría que hacer participar a todos de ese ideario, el ideario avanzado. Este es uno de los límites de los conceptos de formación integral y humanismo de los opositores al proyecto de ley.

El diputado Garay, de origen obrero, es quien cuestiona este discurso de la oposición en su pretensión monopólica de la universalidad y del humanismo:

un hombre que se capacita técnicamente, en forma paralela, lo repito, va aumentando su cultura general [...] A los que niegan el valor de la universidad obrera y salen de las otras universidades y concurren a un curso superior para especializarse, también, les digo que se han encasillado para ver el mundo solamente por el ojo de una cerradura [...] Los obreros concurrirán a esta universidad con el afán de superar sus conocimientos técnicos y espirituales. ¿Acaso un médico que egresa de la facultad no asiste a cursos superiores a fin de capacitarse? ¿Por qué vamos a negar a un oficial carpintero o electricista que adquiera los conocimientos técnicos necesarios para especializarse en su función y poder servir verdaderamente al país? (Diario de Sesiones, 1948: 2241).

También quien recupera la idea de integralidad, desde otra perspectiva, es el diputado Montiel:

Alguien dijo que esta escuela mutilaría al obrero [...] Lo que mutiló y mutila al obrero es el capitalismo monopolista, que no le enseña el oficio, sino una parte del mismo [...] Nosotros estamos queriendo darle un conocimiento integral [...] Estoy calificando que ustedes tienen un poco de celo por el hecho de que se obtengan títulos que no provienen de las facultades donde se reciben de abogados y médicos (Diario de Sesiones, 1948: 2247).

Las intervenciones anteriores tienen un doble nivel: al tiempo que recuperan nuevas ideas de integralidad, basadas en la técnica y en el trabajo, en articulación con una perspectiva política de nación; en un segundo nivel, aparece la idea de la realización del trabajador y con ello la realización de la nación. Con esto ocurren dos operaciones, la aparición del trabajo como un hecho positivo, como transformación y no como esclavitud. Al mismo tiempo, la centralidad del trabajo como lugar de sabiduría, y con ello el trabajador como sujeto del conocimiento y no como agente pasivo que debe ser “incorporado a la cultura”. Tal vez las intervenciones que mejor exponen la mirada peyorativa de estos conceptos son las de Sobral y las de Silvestre. El primero afirma:

Entendemos que este proyecto de ley pone al hombre en esclavitud y lo perfecciona en ella dentro de la ley [...] Nosotros queremos la capacitación del obrero y queremos ver en él, antes que al obrero al hombre como personalidad humana, pleno de dignidad y cargado de sentido ético. Para él pedimos todo el respeto que se merece [...] Deben tener acceso a la cultura, en el más puro concepto de la palabra, todos los hombres, sea cual fuere su condición económica y social (Diario de Sesiones, 1948: 1999).

Mientras que el segundo sostiene:

En el proceso de industrialización serán más útiles a la patria, porque unirán su condición de realizadores prácticos con la de pensadores inspirados en principios de bien colectivo como cuadra a su origen y a su condición. Sólo así el trabajo alcanzará la jerarquía social que se merece por su importancia económica-social (Diario de Sesiones, 1948: 2072).

En algún punto, el discurso de la oposición trabaja sobre la idea de la existencia de una cultura universal y denunciando el carácter clasista de la universidad obrera, pero sin reconocer el carácter clasista de la universidad existente y de sus contenidos, ni de la cultura hegemónica. Y, como decíamos, apropiándose no solo de “la cultura”, sino también del concepto de humanismo; en este sentido es clara la burla del diputado Dávila. Él se ríe mientras el diputado Garay da su concepto de humanismo, que apela al conocimiento técnico como humanización del trabajo. Pero esto llevará a un intercambio de lo más interesante y sutil, que se da cuando el diputado Albrieu interpela a Dávila diciéndole: “de manera que la Unión Cívica Radical está en contra del nombre, no del proyecto”, y éste le responde “de lo que significa el nombre” (Diario de Sesiones, 1948: 2243). De manera que significados, representaciones y conceptos de universidad son los que se encuentran en discusión. Con ello, el significado de *obrero, trabajo y universidad*, en la nueva articulación que propone la UON, es la subversión de una *trama*. La pelea por el monopolio de los títulos profesionales y de los significados; del derecho de decidir quién puede estudiar, pero también qué se debe estudiar y qué cosa es digna de ser enseñada, de marcar cuál es el camino de la realización del trabajador: si es la creación o la imitación.

Universidad e ideología: pensar la cultura como totalidad

El tercer momento de nuestro recorrido empieza con la necesidad de pensar la complejidad de la universidad como aparato ideológico, y el desafío para pensar el derecho a la educación superior superando la estructuración de nuestros pensamientos desde las antinomias que hemos mencionado. Ligado con esto advertimos que, en el debate, la inclusión era pensada por la oposición como la inclusión a lo existente, a la universidad “única”, a la “verdadera”. Por su parte, el oficialismo, en ocasiones, repetía ciertas antinomias clásicas de las que nos hemos ocupado en la segunda parte. Obviamente, allí reside uno de los elementos ideológicos que se presenta como barrera, que funciona como polo de reproducción de lo existente. Pero sostenemos que no alcanza solamente con el reconocimiento de la diversidad, con el cuestionamiento simbólico de aquella *trama cultural*. Es necesario reconocer que las creencias están enraizadas en prácticas materiales (Althusser, 1989: 139). Las prácticas materiales habitan las instituciones, las disciplinas: debemos entenderlas como *condiciones de producción del sentido* (Sigal y Verón, 2014: 16).

Lo último nos permite entender la continuidad de las antinomias –técnica vs. humanismo, práctica vs. teoría, profesionalismo vs. integralidad, entre otras– hasta nuestros días. Debemos observar cuántos de estos elementos perviven y estructuran los sentidos aun de quienes sostenemos estar creando algo nuevo. Naturalmente, algo nuevo difícilmente pueda surgir si la cultura aparece como un mundo definido sobre sí, y que desde fuera dotaría de sentido a la técnica; y solo así le permitiría superar su condición de mero instrumento que esta concepción le asigna y es definida por algunos diputados.

Anteriormente, hemos mencionado que los conceptos de formación técnica y formación humanística, que la oposición planteaba tal como si fuesen susceptibles de una única acepción, soportaban múltiples sentidos. De manera que pensar a la técnica exclusivamente como elemento de alienación del hombre es también parte de una visión particular y limitada. En otras palabras, la complejidad que reclama para sí el concepto de formación integral de la oposición puede ser criticada mediante sus propios argumentos. Por ejemplo, una formación integral entendida como exclusivamente humanística respondería solo a una de las parcialidades del hombre dejando olvidado el hacer, por lo tanto sería tan alienante como su otra variable. En otros términos, creemos que si la idea de formación integral separa el pensar del hacer y con ello moraliza a estos polos se cae en un profundo error para pensar el futuro de nuestras universidades. Por ello sostenemos que el desafío es pensar las formas de articulación de estos aspectos y no seguir reproduciéndolos como polos completamente aislados y sin puntos de contacto entre sí. Tal vez aquí en el debate aparece un elemento interesante para dicha tarea, la transcripción que hace Bustos Fierro de un discurso de Perón:

la cultura constituye un todo indivisible, y no se concibe un país en el que, por ejemplo, las ciencias físico-matemáticas estén muy avanzadas, mientras permanecen en gran retraso comparativo las ciencias jurídicas o económicas, o viceversa. La vida la formamos entre todos, y para el proceso de desarrollo industrial del país se requiere lo mismo la colaboración (Diario de Sesiones, 1948: 2209).

Algunos diputados de la oposición expresan posiciones similares, pero debemos hacer la salvedad de que transforman las derivas del capitalismo hacia la especialización en una impugnación de la Universidad Obrera, negando así su carácter democratizador, en tanto es atada previamente a una concepción sobre el rumbo de la humanidad y del capitalismo. Por ejemplo, Del Mazo afirma:

lo técnico profesional tiene que estar nutrido con un sentido de totalidad, no solo para que beneficie su propia condición [...] sino para ponerse al servicio de las expresiones eminentes del espíritu, más que al de las direcciones económicamente vencedoras (Diario de Sesiones, 1948: 2214).

Este acuerdo en torno a la crítica a la especialización debe llevarnos a un balance sobre la historia de nuestra nación y sus desafíos en el marco de un proyecto de justicia social, para desde ahí pensar la universidad y su formación, y no ya desde el antagonismo integralidad-profesional. Si seguimos pensando desde allí, probablemente repitamos esquemas institucionales similares.

Reflexiones finales

“Solamente que nunca pude entrar en su simpleza [...] Íbamos juntos a los bailes, y yo los miraba vivir”.

Cortázar, *Las puertas del Cielo*

En un país colonial, la universidad es parte del aparato de la colonización pedagógica (Jauretche, 2008), del colonialismo científico (Varsavsky, 2012); un aparato ideológico en toda su complejidad, y no solo tiene una dimensión discursiva sino que constituye prácticas que refuerzan las ideas dominantes, por ejemplo, es también un redistribuidor de rango social. Es por eso que cuando comenzamos discutiendo la ampliación del ingreso, empezamos también a poner en tensión el propio concepto de universidad existente, fundamentalmente, porque con la ampliación del ingreso a la universidad se cuestiona su lugar como espacio del privilegio. No obstante, avanzar de esto a la construcción de un derecho es un camino más arduo y largo que continúa con discusiones sobre el concepto de universidad en una perspectiva más amplia, que la van nutriendo de otros elementos: en primer lugar, la asunción del carácter colectivo y social del conocimiento, de las profesiones y de la responsabilidad con el colectivo. En segundo lugar, pone en cuestión las antinomias constitutivas del modelo único de conocimiento, es decir, aquel que se construye sobre la oposición entre técnica-humanismo, como derivación idéntica al problema de lo particular-universal o el de alienación-realización. Por último, reconocer la historicidad de este “modelo” único de universidad, afirmando la crítica a esa unicidad como aspecto limitante, nos lleva a

sostener la necesidad de una nueva *cultura política* de la universidad sobre la que es necesario trabajar la incorporación de “los nuevos” a este derecho del que antes gozaban, pero que no podían ejercer. Pero incorporarlos con la aspiración de que no repitan el individualismo y afirmen en el futuro el derecho que tuvieron como privilegio. Evitar esta reificación del derecho en privilegio, como ha ocurrido en otras oportunidades en nuestro país con otros procesos de justicia social, es un dilema que debemos enfrentar y que nos pone de frente contra los límites de la lógica de la conquista de derechos en el marco de una sociedad que se nutre de la desigualdad. Por eso sostenemos que propugnar por el derecho a la educación superior sin propender también a la transformación de la universidad de la colonización, sin afirmar la necesidad de una cultura política alternativa a la existente llevará a límites infranqueables que nos enfrentarán a los mismos problemas.

Dicho esto, ahora también es necesario marcar que, en ocasiones, al referirnos al derecho a la educación superior nos comportamos como el Dr. Hardoy del cuento de Cortázar. Es decir, nos ponemos en el lugar de observadores, “fichamos” comportamientos. Repetimos en algún punto esa mirada sobre el otro, si bien no como monstruo, muchas veces con triste compasión, y al repetir las antinomias mencionadas, para pensar lo nuevo, reproducimos el paradigma de asimilación. Entonces, cuando personas como la gobernadora de la provincia de Buenos Aires dicen “los pobres no entran a la universidad”, inflamamos nuestro corazón samaritano y sostenemos: “los pobres sí entran porque...” tal o cual dato estadístico que comprueba que sí, efectivamente, con las nuevas universidades, nuevos sujetos accedieron a la educación superior. Pero solo una parte de la realidad está allí. Porque cuando hablamos de esa ampliación, de esa democratización debemos ser muy precisos: en los últimos años entraron los pobres, los humildes, los hijos de los trabajadores, los trabajadores a la universidad (muchos otros quedaron afuera o se fueron por los propios límites de nuestras políticas), pero pudieron entrar no solo por una política de acceso a la educación superior, sino porque había esperanza en otro futuro, en otro horizonte colectivo. Ese otro futuro era proyectado por los individuos y por las instituciones.

La utilización de la categoría de pobre por la élite denota otros aspectos. Para ellos, el pobre es sujeto pasivo, objeto de asistencia, el que espera. Para nosotros no hay pobres, hay excluidos, hay humildes, hay hijos de trabajadores, hay trabajadores, hay pueblo. No se construyen universidades para que entren pobres, se construyeron universidades para que entren sujetos, argentinos, latinoamericanos, trabajadores, sujetos con su historia y con una identidad construida por su barrio,

su familia, sus amigos; su historia no es el relato de una ONG. Se hicieron universidades, y un tipo de universidad particular, porque este país dejó de soñar con ser el granero del mundo o el supermercado del mundo y, para ello, se necesita de todos, no sobra nadie. En definitiva, se hacen universidades nacionales para que entre el pueblo todo y se hacen universidades para transformar el país para convertirlo en uno donde quepamos todas y todos.

Bibliografía

- Althusser, L. (1989). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación). En *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-151). México: Siglo XXI.
- Facio, M. (2017). Una historia sobre las luchas del movimiento estudiantil de la UON – UTN. El caso de la Facultad Regional Avellaneda (1955-1963). *Historia Regional*, 36, 59-73.
- Jauretche, A. (2008). *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires: El Corregidor.
- Perón, J. D. (2014). *La comunidad organizada*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Pineau, P. (1997). De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional. En H. R. Cucuzza (ed.), *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lujan.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: UNGS - IEC CONADU.
- Sigal, S. y Verón, E. (2014). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Varsavsky, O. (2012). *Obras Escogidas*. Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús.

Fuentes

- Congreso de la Nación Argentina. Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Senadores. 1948.
- Congreso de la Nación Argentina. Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. 1948.

La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente

Anabella Lucardi

Introducción

Nuestro trabajo procura analizar el rol de las políticas públicas para la educación superior durante los tres gobiernos kirchneristas; en particular, nos proponemos abordar la relación entre las políticas y el proceso de democratización universitaria que, sostenemos, tuvo lugar entre 2003 y 2015, contribuyendo al efectivo ejercicio del derecho a la educación superior.

Nuestra hipótesis es que durante las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner se implementó un conjunto de políticas públicas que tendieron a la democratización de la universidad. En ese sentido, la toma de posición por parte del Estado, fue consecuente con la aparición de una cuestión – como demanda socialmente problematizada– que ingresó en la agenda de gobierno y que se vincula con el proceso de ampliación de un conjunto de derechos. La cuestión se asocia al reconocimiento del derecho a la universidad como derecho universal, tanto individual como colectivo, cuyo efectivo ejercicio es demandado por la sociedad y da lugar a la implementación de un conjunto de políticas públicas sociales y educativas de corte inclusivo, con el propósito de garantizar progresivamente el ejercicio de ese derecho.

Nuestro trabajo se encuentra organizado en esta introducción, que da cuenta del problema que se analiza, y en otras cuatro secciones. En los siguientes apartados se presenta un abreviado marco teórico que contribuye a delimitar el sentido de dos conceptos claves para este artículo: la noción de democratización y la idea de educación superior como derecho, desde una perspectiva de la igualdad. En tercer y cuarto lugar, se abordan en forma exhaustiva las políticas públicas que contribuyeron al proceso de democratización universitaria y, concretamente, la

política de creación de universidades, en la medida que su formulación e implementación –sostenemos– posibilitó el efectivo ejercicio del derecho a la educación superior universitaria por parte de un conjunto mayor de personas que hasta ese momento no podían ejercerlo. Por último, enunciemos algunas reflexiones finales que actúan como cierre de este artículo, que, de cualquier modo, no resulta definitivo, ya que los problemas que aquí se presentan se hallan en permanente elaboración y reelaboración, atento el escaso tiempo transcurrido entre aquellos momentos de la Argentina reciente y la actualidad.

1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de democratización universitaria?

En primer lugar, conviene señalar que los autores utilizan principalmente los conceptos de democratización e inclusión para describir dos procesos singulares y no necesariamente unívocos ni coincidentes. Por ello nos resulta interesante resumir en las próximas páginas sus planteos, de modo de definir el sentido que, a los fines de este trabajo, adoptan dichos términos.

En primer lugar, y en relación con la caracterización de la políticas universitarias como parte de las políticas públicas educativas y, en definitiva, de las políticas sociales, para Carlos Tünnermann Bernheim el sistema educativo funciona de modo integrado, y las exclusiones por causas de origen social y económico de los niveles anteriores al superior no pueden remediarse únicamente con políticas sectoriales para ese nivel. En su trabajo, que analiza las posibilidades de la democratización de la educación superior en América Latina, fechado en 1979, se explicita que la democratización de la educación superior guarda relación, en primer lugar, con la democratización de las instituciones educativas universitarias y, en segundo lugar, con la apertura de las oportunidades a cualquier persona en cualquier lugar en que se encuentre. Por último, y teorizando sobre las posibilidades de la democratización de la educación superior en América Latina, Tünnermann Bernheim entiende que esta depende enteramente de las trabas que presentan las estructuras económicas prevaletentes en la región (1979: 84).

Desde otra óptica, Passeron considera que el término “democratización” tiene su origen en el lenguaje político –no en el sociológico– y que uno de sus sentidos –el de la democratización externa– alude a la acción que produce “la escuela” (que incluye globalmente a todas las instituciones educativas de un país) en relación

con el sistema de desigualdades entre individuos y grupos que compone el conjunto de la estructura social. Inmediatamente introduce algunos conceptos que, como se observará, resultan clásicos en la literatura ligada a la educación y a las ciencias sociales y que, al menos someramente, corresponde incluir en este trabajo. En primer lugar, Passeron señala que la sociología de la educación se vio obligada a entrelazarse en el análisis de estos fenómenos como la “herencia social”, pues “se comprobó que existía una desigualdad entre las posibilidades –condicionadas socialmente– de acceder a la educación y obtener resultados satisfactorios” (1979: 51). Sin embargo, considera –tomando el ejemplo de Francia– que la expansión de las tasas de escolarización correspondientes a la educación superior no implica, en sí misma, una reducción de las desigualdades de acceso a la educación superior por condiciones socioeconómicas u origen social. La estructura que convalida las desigualdades no se altera y, en su lugar, se trasladan a los niveles superiores.

En nuestro país, Chiroleu concibe a la democratización de la universidad como la representación plural de todos los sectores sociales en la universidad (2012: 88). Ello se asocia con la democratización externa y excluye la democratización interna, que se relaciona con la participación de los diversos claustros en el gobierno de la universidad. En este sentido, para Chiroleu, la democratización alude a una participación efectiva de todos los sectores sociales en la universidad y en la totalidad de las instancias de trayectoria universitaria: ingreso, permanencia y egreso. Por otra parte, distingue democratización de expansión de oportunidades. Así, pues, considera que si bien nuevos grupos sociales acceden a la educación superior, ello no se traduce en una reducción de las desigualdades sociales (2013: 56). Al mismo tiempo, Chiroleu asocia la idea de democratización con un proceso de reducción de desigualdades sociales, y afirma que la ampliación de oportunidades mejora las posibilidades de ingreso pero no garantiza la democratización del nivel universitario. Reconoce la existencia de una “exigencia democrática de segunda generación” que supera el estadio de universalidad e igualdad de la oferta universitaria –igualdad de acceso–, exige igualdad de resultados –igualdad en la permanencia y el egreso– (2014: 4) y, adicionalmente, introduce la idea de inclusión en el reconocimiento de una sociedad heterogénea cuyas diferencias deben ser revalorizadas. En términos de educación superior, la noción implica contener en el nivel la diversidad cultural, racial, de género, etc., semejante a la que existe en el seno de la sociedad, remediando discriminaciones históricas (2013: 56). Chiroleu concluye que ambos conceptos procuran operar sobre la desigualdad

social, ampliando las bases sociales de las instituciones universitarias en relación con la composición de clase como así también de grupos sociales (2012: 89).

Por otro lado, Unzué reconoce tres sentidos de la idea de democratización, asociados ya no exclusivamente a un proceso de expansión de oportunidades que efectivamente redundaría en la disminución de desigualdades sociales, sino desde una perspectiva histórica que se remonta a los orígenes reformistas del término (Unzué, 2016). Así, la democratización se asocia, en ese primer núcleo de sentidos, al gobierno universitario y a los sistemas de representación de los claustros. En segundo lugar, el sentido de democratización como fortalecimiento de las relaciones con el entorno social se encuentra relacionado con la apertura de la universidad a la sociedad y, particularmente, a los trabajadores (2016: 65). Este último sentido deriva en la apertura de la universidad a sectores tradicionalmente excluidos, a través de las políticas de expansión del sistema, y de diversas acciones tendientes a facilitar y promover el acceso y la permanencia de nuevos estudiantes en las universidades. Unzué reconoce la creación de universidades en el conurbano bonaerense –en la década de los noventa y entre 2003 y 2015– como una política que se ubica en el sentido de la democratización. (2016: 63). Finalmente, identifica un tercer aspecto: la idea de democratización, entendida como la vinculación de las tareas de investigación de las universidades con las necesidades sociales y de los sectores productivos (2016: 63).

En referencia al término “inclusión”, Ana María Ezcurra considera que opera en el sistema educativo universitario una “inclusión excluyente”, entendida como inclusión condicionada socialmente entre clases sociales, principalmente debido a diferencias en la preparación académica al momento de ingreso al nivel superior, que genera, a su vez, una reproducción de la desigualdad cultural condicionada en términos sociales (2011a: 67). No obstante, relaciona los efectos excluyentes con la concepción según la cual el ciclo superior es un bien privado (2011a: 69). En la misma línea argumentativa, introduce el debate sobre bien público versus bien privado, y puntualiza que la noción de bien público global que utiliza la retórica mercantil cristalizada en las estrategias para la educación que encabeza el Banco Mundial encubre la noción de bien privado. En contraposición, plantea que en nuestra región se considera a la educación superior como un bien público social, un derecho humano universal y un deber de los Estados (2011b: 90).

Volveremos sobre este último punto más adelante, pues, como se observará, compartimos el supuesto de que la educación superior en nuestro país es considerada normativamente como un bien público y, en las últimas décadas, también en el

capítulo latinoamericano, es caracterizada conceptualmente como un derecho humano universal. Esta novedosa circunstancia, si bien no anula completamente los efectos históricamente reproductores de la desigualdad a los que se refiere Ezcurra, permite al menos pensar en nuevos horizontes de igualdad.

Finalmente, nos interesa particularmente resaltar el planteo de Rinesi, para quien la democratización supera la idea de democracia como punto de llegada – como utopía futura– y la concibe como un proceso de expansión de un conjunto de derechos. Esta superación genera un doble pasaje, o un desplazamiento: de la libertad a los derechos, y de la democracia a la democratización. En ese marco, si se pudiera hacer un recorte, aunque arbitrario, y ubicar el énfasis en el ámbito de la educación superior, la mentada democratización supone concebir a la universidad como un derecho humano universal, entre aquellos que en el proceso de democratización se expandieron, y que se encuentra asociado a una serie de condiciones que permiten representarlo en una existencia más que declarativa. Las condiciones explicitadas por Rinesi son tres: en primer lugar, la obligatoriedad de la escuela secundaria instituida en la Ley de Educación Nacional. En segundo lugar, la expansión del sistema universitario, evidenciado doblemente: en el crecimiento significativo del número de instituciones que lo integran y en la notable ampliación de su cobertura geográfica, que generó una mayor cantidad de oportunidades de asistir a la universidad. Y, por último, la existencia de un conjunto de políticas públicas activas de protección social o de corte social y educativo, que tienden a ubicar al Estado en su rol de garante del ejercicio de este y otros derechos, entre las que menciona las políticas de transferencia de ingreso (Asignación Universal por Hijo) y programas de diverso alcance, focalizados o universales, como el Programa Conectar Igualdad, los distintos Programas de Becas del Ministerio de Educación de la Nación y el plan PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina) (Rinesi, 2015: 57-63).

Por otra parte, y volviendo a un tema que fue introducido unos párrafos más arriba, la conceptualización de la educación superior como un derecho humano universal que postula Rinesi, viene acompañada de una caracterización que, en el mismo sentido, se produjo en el 2008 con la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). El mencionado documento, elaborado en la ciudad de Cartagena de Indias con el objeto de reunir la opinión de la comunidad académica regional con miras a la Conferencia Mundial de Educación Superior en París de 2009, definió a la edu-

cación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Puntualizando en el deber fundamental de los Estados de garantizar este derecho.

Hasta aquí, hemos reseñado diversos aportes que contribuyen a describir el contenido del concepto de “democratización universitaria”. A modo de recapitulación, nos interesa plantear que concebir a la educación superior como un derecho humano y universal resulta inherente a la idea de democratización.

2. La educación superior como derecho y el presupuesto de la igualdad

En el apartado anterior concluimos que la democratización universitaria supone la existencia de un derecho a la universidad. Ahora bien, ¿qué contornos adopta ese derecho? Rinesi considera que se trata de un derecho humano universal, *individual* y, a la vez, *colectivo*, en dos sentidos: derecho colectivo del pueblo a contar con profesionales formados en las universidades, que permitan garantizar otros derechos reconocidos, y derecho a poder percibir los beneficios del conocimiento que se construye en el interior de las universidades, a través de la atención de las necesidades de las organizaciones que componen el complejo entramado social (2016: 4). Retomando la idea anterior, para Rinesi la democratización da cuenta de un proceso “de ampliación, profundización, universalización, de *derechos*. Es decir: de *realización* de derechos”, que pudo vislumbrarse en las sociedades latinoamericanas durante los primeros quince años de este siglo, acompasado “por la entonación democratizante de muchas de las políticas públicas impulsadas desde la cima de los aparatos de nuestros Estados”, que hicieron posible “la tesis de que la Universidad podía ser pensada, también, como un derecho humano universal” (Rinesi, 2016: 8).

Con relación a esto último, en otro trabajo, Rinesi recupera las ideas plasmadas por Jacques Rancière en *El filósofo y sus pobres* y, fundamentalmente, sus críticas a la filosofía idealista y a la sociología de la reproducción de Pierre Bourdieu. Al compartir la “impugnación” de Rancière al método de la sociología reproductivista, que no difiere, en lo esencial, de los resultados a los que arriba la filosofía de Platón, Rinesi plantea que la discusión es qué sitio se le otorga a la “verdad” según la cual los estudiantes provenientes de orígenes sociales diferentes tendrán necesariamente rendimientos académicos distintos, aun en un contexto

de formulación de políticas públicas de expansión de oportunidades en el nivel superior, como el que nos interesa estudiar. Dicho en otras palabras, lo que problematiza Rinesi es la afirmación que postula que los jóvenes provenientes de los hogares de menores ingresos –incluso en un contexto de democratización de la educación universitaria– tendrán, inexorablemente, menos oportunidades de finalizar sus estudios que aquellos estudiantes provenientes de hogares que se ubican en los quintiles superiores de ingreso *per cápita*. Para ello, Rinesi rescata la demostración de Baudelot y Establet en *El elitismo republicano*, donde los dos sociólogos franceses sostienen que la medida en que el origen social determina el éxito escolar es tres veces mayor en los países que no implementan políticas públicas de corte educativo tendientes a garantizar de manera igualitaria el derecho a la educación que en los países que sí lo hacen (Rinesi, 2016: 15).

La lectura de Rancière nos permite introducir, en primer lugar, el concepto de la igualdad radical: de la igualdad como punto de partida, en el sentido que todos los hombres son iguales porque las inteligencias son iguales. Esta igualdad, de tipo fundamental, funciona como una declaración. Desde luego, se trata de una igualdad filosófica, que se asienta en la igualdad de las inteligencias –idea que Rancière retoma de Jacotot– y que permite, a su vez, introducir la idea de derechos. La igualdad radical de las inteligencias que postula Rancière permite relacionar las ideas de igualdad y desigualdad: la desigualdad no funciona sola, sino en relación a la igualdad (Rancière, 2012). Así, la igualdad de derechos se funda en una igualdad de hecho: todos somos igual de inteligentes. Dicho de otro modo, todos somos iguales porque tenemos inteligencia, que es común a los seres que hablan. El hombre es una voluntad servida de una inteligencia; luego, el orden explicativo introdujo el régimen de la desigualdad en el seno de la igualdad primera de las inteligencias (Rancière, 2012).

Por otra parte, para François Dubet, la igualdad fundamental (todos somos iguales por derecho) no permite por sí sola la realización de la igualdad real (igualdad social). Pues para ello resulta necesario un imaginario de la fraternidad (Dubet, 2015: 108). Para Dubet, la igualdad de posiciones es la mejor manera de realizar la igualdad de oportunidades –por eso la elige sobre la igualdad de posiciones–. Señala que si bien ambas concepciones de igualdad persiguen operar sobre la tensión entre la igualdad declamada y las inequidades sociales que la distorsionan, ambas difieren profundamente. La igualdad de posiciones busca acercar las distintas posiciones las unas a las otras en el marco de la estructura social, sin priorizar la movilidad social de las personas (Dubet, 2014: 12). En otro

sentido, la igualdad de oportunidades, que es la visión de la justicia más extendida en la actualidad, “consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (2014: 12). Ello sin poner en debate la brecha que existe entre las distintas posiciones y su impacto en las mentadas posibilidades de los individuos que integren las posiciones más desfavorecidas. En su trabajo *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Dubet considera que resulta imprescindible, en materia de políticas sociales, dar preferencia a una de las dos teorías de la justicia y, por ello, practica un exhaustivo estudio de ambas en el marco de tres ámbitos determinados (la educación, el lugar de las mujeres y el de las minorías), y formula las críticas a cada una de ellas. Nos interesa resaltar, entonces, algunas de sus consideraciones.

Primero, considera que el principio de la igualdad de posiciones es más favorable para los más vulnerables (Dubet, 2014: 95). En segundo lugar, rechaza el otro principio de igualdad, pues incluso las desigualdades inaceptables son consideradas justas en el modelo de la igualdad de oportunidades, lo cual degrada paulatinamente a la sociedad en su conjunto (2014: 97). Finalmente, observa que la movilidad social se vuelve posible cuanto más se reducen las desigualdades entre las posiciones, que es, a su vez, cuando más se realiza la igualdad de oportunidades (2014: 99). Dubet prioriza la igualdad de posiciones por encima de la igualdad de oportunidades, pues la primera constituye la mejor manera de realizar la segunda (2014: 116).

Recogiendo los aspectos más importantes de los argumentos de Dubet, compartimos que la idea de privilegiar el modelo de la igualdad de posiciones por sobre el principio de igualdad de oportunidades posibilitará asistir, en mayor medida, a un escenario de garantía del ejercicio de los derechos. Por consiguiente, y en el contexto que nos toca analizar, resulta decisivo el rol de las políticas públicas sociales que se agrupan tradicionalmente dentro del modelo de la igualdad de posiciones. Como ya hemos señalado, el despliegue de un conjunto de políticas públicas destinadas a formular medidas integrales de protección social (AUH, Programa Conectar Igualdad, Programa PROGRESAR, entre otras) probablemente posibiliten un mayor éxito de las políticas públicas que se caracterizan como orientadas a promover la igualdad de oportunidades, como analizaremos en las secciones siguientes.

3. Las políticas públicas que favorecieron la democratización universitaria desde una perspectiva de los derechos

Definidas las nociones que resultan fundamentales para el desarrollo de nuestro trabajo, a saber: el concepto de democratización universitaria y la idea de educación superior como derecho, a continuación, analizaremos la formulación e implementación de las políticas sociales y educativas que, sostenemos, contribuyeron a la democratización de la educación superior tornando potencialmente más exigible el derecho a la universidad y disminuyendo las desigualdades en su ejercicio.

En forma preliminar, cabe destacar que desde la segunda mitad del siglo XIX la Argentina reconoce, en la cima de su ordenamiento jurídico, el derecho a la educación. Este reconocimiento constitucional rige el sentido de la obligación que pesa sobre el Poder Legislativo, en tanto le corresponde al Congreso sancionar leyes que garanticen la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna y, asimismo, que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal.

En esta línea, la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075) marca un punto de inflexión en la direccionalidad de las políticas educativas, pues si durante la década de 1990 las políticas educativas oscilaron entre una ausencia de responsabilidad por parte del Estado Nacional y el desfinanciamiento, la sanción de esta ley introdujo una lógica diametralmente opuesta, fijando la responsabilidad del Estado sobre el planeamiento y financiamiento de la educación. En la mencionada ley, el Estado Nacional, los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires asumieron un conjunto de compromisos que, de acuerdo a los postulados legales, se encuentran orientados a garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica.

La ley dispuso, también, un progresivo incremento de la inversión consolidada en educación, ciencia y tecnología, hasta alcanzar el seis por ciento del Producto Interno Bruto en el año 2010. Asimismo, se propuso el cumplimiento de una serie de metas educativas, asociadas con la ampliación del acceso al nivel inicial, la promoción de estrategias compensatorias que aseguren la inclusión y permanencia escolar de niños y jóvenes de hogares que se encuentren por debajo de la línea de pobreza, la universalización del nivel medio, la erradicación del analfabetismo, la mejora de la calidad del sistema educativo nacional, la expansión del uso de las TIC,

el fortalecimiento de la educación técnica y la formación profesional, la mejora de las condiciones laborales y salariales de los docentes y la jerarquización de la investigación científico-tecnológica.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional (LEN, N° 26206), sancionada en 2006, propuso la homogeneización de todo el sistema educativo nacional y estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, elevando de diez a trece los años de escolaridad obligatoria (un año de educación inicial, siete de primaria y cinco de secundaria).¹ La citada ley también estableció, en consonancia con la Ley de Financiamiento Educativo, que el presupuesto consolidado que el Estado Nacional, las provincias y la CABA destinen exclusivamente a educación no debe ser inferior al seis por ciento del PIB.

Por último, también se sancionó la Ley de Educación Técnica y Profesional (N° 26058), que recuperó la modalidad técnica para el nivel secundario, que había sido suprimida por la antigua Ley Federal de Educación.

Recapitulando, en lo que hace al marco normativo para el sistema educativo en general, y partiendo del reconocimiento de que la etapa anterior a la que estamos estudiando se caracterizó por una fragmentación y desarticulación de las políticas educativas, producto de la mercantilización de la educación superior y de la transferencia de la educación básica a las provincias, las tres leyes señaladas evidencian un cambio de época y se insertan en un modelo de país que se diferencia del que se reconoce en los noventa. El rol dominante del mercado como organizador de la agenda pública durante la etapa anterior es desplazado (Ezcurra, 2012). En su lugar, se recupera la posición principal del Estado como planificador de las políticas educativas, desde una perspectiva que considera la educación un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado.

Asimismo, estas políticas se orientan en consonancia con el rumbo general del gobierno, que muestra preocupación por consolidar un modelo de país productivo y que reconoce el rol primordial de la educación en el fortalecimiento del desarrollo económico y social de la Nación.

Por su parte, en el plano de la normativa estrictamente universitaria, las modificaciones al texto de la Ley de Educación Superior (LES) que se produjeron en el 2015 reflejan un cambio de direccionalidad en las políticas para la educación

1. En 2014, por medio de la Ley N° 27045, se modificaron tres artículos de la Ley de Educación Nacional y se estableció la obligatoriedad de la educación inicial para los niños y niñas desde los cuatro años de edad, elevando a catorce los años de escolaridad obligatoria.

superior con relación a los años noventa. Así, pues, la denominada “Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior” (N° 27204) sustituyó enteramente algunos artículos de la LES e incorporó otros. En lo principal, la ley reemplaza la conceptualización acerca de la educación superior como “servicio” por el reconocimiento de que la educación y el conocimiento son “un bien público y un derecho humano personal y social”, en consonancia con lo establecido por la LEN. En segundo lugar, describe el contenido de la responsabilidad principal e indelegable del Estado sobre la educación superior y dispone que debe garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso. Asimismo, la ley ordena proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables y, asimismo, dispone promover políticas de inclusión educativa.

Por otra parte, consagra la gratuidad de los estudios de grado en las instituciones educativas universitarias de gestión estatal. Asimismo, y en la misma línea de lo establecido por la LEN, prohíbe a las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo, o que alienten formas de mercantilización. Por último, reconoce el ingreso irrestricto a las carreras de grado, complementario de los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional no excluyentes que cada institución disponga.

Creemos que la última reforma de la LES se inserta en el camino de sentar bases para la política pública universitaria, en consonancia con aquellas que fueron trazadas para la política educativa en general, a partir, principalmente, del reconocimiento de la educación superior como un *bien público* y un *derecho humano personal y social*. Asimismo, sostenemos que la reforma de la LES cristalizó normativamente la direccionalidad de las políticas públicas que venían siendo desarrolladas por los poderes del Estado en forma previa. Es decir, en nuestro entendimiento, a partir de 2003 se produjo un cambio de sentido en la formulación de las políticas públicas universitarias, que fue profundizándose con el correr de los años y decantó en la reforma de la LES en 2015.

Consideraremos, a continuación, una política social de amplio alcance y tres políticas vinculadas con el aspecto educativo que, en nuestra postura, integran el escenario de la democratización como “proceso de adquisición y de conquista de una cantidad creciente de derechos” (Rinesi, 2012).

En primer lugar, la Asignación Universal por Hijo (AUH) fue creada por medio del Decreto N° 1602/2009 (y completado su alcance con la creación de la Asignación Universal por Embarazo –AUE– en abril de 2011). Se trata de una incorporación al régimen de asignaciones familiares, que alcanza a desocupados, trabajadores no registrados, y empleadas domésticas, ampliando el alcance de los derechos derivados de las contribuciones sociales a los sectores más postergados, cuya percepción, además, se encuentra condicionada al cumplimiento de una serie de metas educativas y sanitarias.

La AUH es una política pública destinada a distribuir el ingreso, financiada con fondos públicos provenientes de la ANSES, al igual que el régimen contributivo de asignaciones familiares. Estos recursos son, en parte, contributivos (los aportes personales de los afiliados comprendidos en el régimen previsional público, las contribuciones a cargo de los empleadores, y los aportes correspondientes a los trabajadores autónomos) y, en parte, no contributivos, es decir, se trata de recursos provenientes de la renta general por el cobro de impuestos nacionales. Con ello, concluimos que la AUH y AUE son financiadas por el conjunto de los argentinos, quienes contribuyen al sostenimiento del sistema y lo transforman en una herramienta redistributiva de ingreso.

Diversos estudios han evidenciado la magnitud del impacto que la AUH tuvo sobre la matrícula en los distintos niveles de la educación obligatoria, cuyos niveles de cobertura, de cualquier forma, ya eran muy altos y permite inferir, a su vez, consecuencias positivas con relación a la ampliación del acceso a la educación superior en general y universitaria en particular.²

En segundo lugar, nos referiremos al Programa Conectar Igualdad (PCI). Creado por medio del Decreto N° 459/2010, el programa tiene como objetivos: a) proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de institutos de formación docente, b) capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta, y c) elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Anclado originalmente en la órbita de la ANSES,³ y de acuerdo a la declaración oficial de sus misiones, el PCI se propone

2. Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2011); Gluz (2011); Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2010).

3. Por medio del Decreto N° 1239/2016, el Programa se transfirió a la órbita del Ministerio de Educación y Deportes, asignando a Educ.Ar Sociedad del Estado las responsabilidades, obligaciones y facultades vinculadas a la ejecución del Programa que se encontraban a cargo del Comité Ejecutivo.

reducir la brecha digital y mejorar la calidad de la educación pública en la escuela secundaria al promover valores como la integración y la inclusión social. Una vez más, los estudios consultados⁴ concluyeron que el PCI constituyó una política pública orientada a promover la inclusión y las posibilidades de integración plena a la sociedad contemporánea.

En tercer lugar, nos referiremos al Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR). El objetivo del programa, de acuerdo a su decreto de creación (Decreto N° 84/2014), es generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años de edad, inclusive, con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo. El programa estipula la asignación de una suma de dinero no contributiva, cuya percepción queda sujeta en un 80% a la acreditación de la inscripción en una institución educativa, y el 20% restante, a la efectiva asistencia a la entidad educativa. Los destinatarios del beneficio son todos aquellos jóvenes cuyos ingresos o los de su grupo familiar, sean inferiores a tres salarios mínimos vitales y móviles. Por último, el PROGRESAR se articula con los programas nacionales de becas del Ministerio de Educación, que trataremos a continuación. En cuanto a los impactos del programa, un estudio realizado por tres investigadores del CEIL-CONICET, publicado en 2014, indica que el PROGRESAR contribuyó a ampliar la cobertura del sistema de seguridad social en sus pilares no contributivos, reforzando su sentido solidario y ampliando el alcance de los derechos reconocidos por la AUH y la AUE en el rango etario posterior al de la niñez y adolescencia.⁵

En último lugar, y en relación con el eje de la inclusión, el Estado implementó dos programas nacionales de becas destinados a estudiantes de bajos recursos: el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB).

4. Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2011).

5. Según el estudio, el programa procura “asistir financieramente a uno de los sub-conjuntos poblacionales más vulnerables de la sociedad, dando un nuevo paso en pos de la equidad distributiva; generar un nuevo mecanismo de incentivos para relanzar la política nacional de apoyo a la terminalidad educativa de los jóvenes (y así garantizar una menor brecha de clases en materia de igualdad de oportunidades) e impulsar la demanda agregada” (Di Giovambattista, Gallo y Panigo, 2014).

El PNBU fue creado en el año 1996 y está dirigido a promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior. El objetivo de este sistema de becas es facilitar el acceso y la permanencia de alumnos de bajos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado en las universidades nacionales o institutos universitarios. El PNBU está orientado a los estudiantes que opten por carreras relacionadas con las ciencias de la salud, ciencias humanas y ciencias sociales.

Por su parte, el PNBB fue creado en el año 2009 y tiene como misión otorgar becas de estudio a alumnos de bajos recursos que ingresen al sistema de Educación Superior en la rama de las carreras vinculadas a las ciencias aplicadas, ciencias naturales, ciencias exactas y ciencias básicas, sean ellas carreras de grado, tecnicaturas universitarias y no universitarias y profesorado terciarios, en universidades nacionales e institutos universitarios nacionales, así como también en establecimientos dependientes del Instituto Nacional de Formación Tecnológica (INET) o del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

El objetivo de ambos programas es fortalecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y universitaria, a través de incentivos económicos que permitan a jóvenes de bajos recursos hacer frente a los gastos que demanda el estudio de una carrera en el sistema de educación superior. Asimismo, complementariamente, el objetivo de la línea especial de becas vinculada con las carreras científicas y técnicas es incentivar el estudio de carreras prioritarias para el desarrollo productivo y económico del país, para lo cual también se busca fortalecer el ingreso de jóvenes de hogares vulnerables al estudio de determinadas carreras universitarias y terciarias, consideradas particularmente estratégicas y para lo cual el Ministerio de Educación de la Nación las enumeró en un listado de carreras prioritarias.

El PNBU y PNBB son una política pública que financia la demanda de educación superior y puede caracterizarse como de tipo “compensatorio”, pues tiene como objetivo compensar una serie de inequidades, originadas en distintas razones de índole económica y social, que genera desiguales posibilidades de acceso a la educación universitaria de los jóvenes provenientes de hogares con bajos recursos, en relación con los estudiantes de clases medias, o medias altas, para quienes el acceso a la educación superior, no solo no presenta un obstáculo económico, sino que se encuentra plasmado fuertemente como parte de sus planes de vida.

A modo de conclusión parcial, consideramos que el conjunto de políticas que reseñamos a lo largo de este apartado y que se implementaron a partir del 2003,

constituyen políticas públicas que dan cuenta de una direccionalidad opuesta en materia de educación superior a la que signó las políticas en la etapa anterior, pues parte de considerar a la educación universitaria como un bien público y un derecho humano y universal, cuyo aporte resulta fundamental en un contexto de recuperación del sistema productivo. El nuevo rumbo estuvo marcado, entonces, por la conformación de una agenda distinta y original, integrada principalmente por: a) fuertes cambios en la legislación positiva (Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Educación Nacional y Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior), b) la implementación de políticas sociales y educativas de alcance general y corte inclusivo (AUH y PROGRESAR) en conjunción con otras políticas de tipo focalizado (PCI, PNBU y PNBB), y c) la creación de nuevas instituciones universitarias en todo el país, a la que nos referiremos a continuación.

4. La política pública de creación de universidades nacionales

Por último, cabe referirnos a una política pública central en el marco del aludido proceso de democratización universitaria, como es la política de creación de universidades.

El fenómeno expansivo de la educación superior universitaria en nuestro país se comprobó particularmente en tres momentos determinados. Concretamente, entre 1971 y 1973 se produjo la primera oleada expansiva del sistema de educación superior universitario, asociada al Plan Taquini, con la creación de más de una decena de nuevas universidades. Posteriormente, la segunda oleada expansiva data de los años noventa: entre 1989 y 1995 se crearon nueve instituciones educativas universitarias. Finalmente, a partir del año 2003, asistimos a una nueva ola expansiva del sistema universitario de gestión pública, que se manifestó con la creación, durante los tres períodos de gobierno del kirchnerismo, de veintitrés universidades nacionales e institutos universitarios nacionales a lo largo y a lo ancho del país. En 2003 se crearon la Universidad Nacional de Chilecito y la Universidad Nacional del Nordeste de la Provincia de Buenos Aires. En 2007, la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Chaco Austral y los Institutos Universitarios Nacionales de Gendarmería Nacional y de Seguridad Marítima. En 2009 se crearon la Universidad Nacional de Villa Mercedes, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional del Oeste, la

Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional de José Clemente Paz. Finalmente, y luego de un período de cuatro años sin producirse la apertura de nuevas instituciones educativas universitarias, en 2014 se nacionalizó el ex Instituto Universitario Nacional de las Artes y se crearon la Universidad Nacional de los Comechingones, la Universidad Nacional de Hurlingham, la Universidad Nacional de Rafaela y la Universidad Nacional de Alto Uruguay. En el mismo año se creó el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo y la Universidad Nacional de la Defensa Nacional. Finalmente, en 2015 se crearon la Universidad Nacional de Guillermo Brown, la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz, la Universidad Nacional de San Antonio de Areco y la Universidad Pedagógica Nacional (por la nacionalización de la ex Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires).

En cuanto a la formulación de líneas de acción programáticas para la expansión del sistema de educación superior, en 2009 la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) creó el Programa de Diagnóstico y Evaluación para la Expansión de la Educación Superior (Res. SPU N° 299/2009) y posteriormente, su continuación: el Programa de Expansión de la Educación Superior (Res. SPU N° 1368/2012).

El primer programa tenía, entre otros objetivos, el de “atender la demanda de ampliar la cobertura geográfica de la educación superior ampliando los niveles de democratización y logrando la obtención de más y mejores graduados” (Res. SPU N° 299/2009), mientras que el segundo impulsaba la creación de Centros Regionales de Educación Superior (CRES).

En relación con ello, Pérez Rasetti señala que hasta 2011 el Programa de Diagnóstico y Evaluación para la Expansión de la Educación Superior tuvo magros resultados. Para el autor, la creación de nuevas universidades careció entonces de un marco de planificación general por parte de la SPU, que no logró, en ese aspecto, implementar el plan de ampliación de cobertura geográfica de la educación superior del cual daba cuenta el programa referido. Asimismo, considera que la lógica de la expansión en el período puede ser caracterizada en función de ciertos rasgos que son, incluso, comunes a la lógica de expansión en la etapa previa, entre los cuales a nosotros nos interesa resaltar: a) el impulso por parte de promotores locales con incidencia nacional; b) el peso específico de los patrocinadores de los proyectos dentro de su espacio político de pertenencia, y c) la confluencia

de intereses entre sectores políticos diferenciados (2012: 133). Pese a ello, Pérez Rasetti considera que la expansión del sistema en los dos primeros gobiernos kirchneristas adquirió un sentido distinto al de la etapa anterior, producto, fundamentalmente, del cambio de sentido de las grandes líneas de política (2012: 142).

Respecto de las razones que en forma articulada incidieron en la creación de estas nuevas instituciones, Rinesi reconoce el interés de los gobiernos locales de poder contar con una universidad nacional en sus partidos o municipios, y, en esta línea, señala el posible asidero de las críticas formuladas, principalmente por actores universitarios, a la instalación de estas universidades. Sin perjuicio de ello, considera que más allá de los propósitos particulares que hayan podido motivar, en cada caso, la creación de un conjunto de universidades en el conurbano bonaerense, el objetivo de la política fue un aumento exponencial de las posibilidades de ejercicio del derecho a la educación universitaria (Pérez Rasetti, 2012: 328). Adicionalmente, señala que esta ampliación de derechos se encuentra en consonancia con la ampliación de un gran conjunto de otros derechos que el Estado impulsó, también a través de la actuación de los poderes Ejecutivo y Legislativo, durante el período que acá estamos estudiando.

Para concluir, coincidimos en que la formulación de la política pública de creación de universidades entre 2003 y 2015 careció del previo análisis y consulta a los organismos de la administración pública involucrados, y que intervinieron en la decisión factores exógenos a la planificación de un sistema universitario integrado. No obstante, también consideramos que la planificación de la política de creación de universidades estuvo orientada fuertemente por la direccionalidad política que ya se observaba en las políticas públicas sociales de alcance general y sectoriales para el sistema educativo que se impulsaron desde el Poder Ejecutivo, tal como se ha analizado en el apartado anterior y que se fundó en una retórica de la democratización y la ampliación de derechos, que se reconoce en las muy diversas piezas discursivas producidas sobre este asunto por la ex jefa de Estado Cristina Fernández de Kirchner.⁶

6. Véanse los discursos de Cristina Fernández de Kirchner en ocasión de la inauguración de la Universidad Nacional del Oeste, el 16/09/2011; de la inauguración de la sede Piñeyro de la Universidad Nacional de Avellaneda, el 13/03/2013 y de la inauguración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, el 17/11/2010.

Reflexiones finales

Este trabajo asumió como objetivo general debatir acerca del rol de las políticas públicas en relación con el proceso de democratización de la universidad en nuestro país entre 2003 y 2015. En particular, analizamos la formulación de diversas políticas sociales y educativas y, concretamente, la implementación de la política de creación de universidades, que contribuyeron a tornar exigible el derecho a la universidad, en el contexto de la referida democratización universitaria.

A lo largo del artículo, creemos haber desarrollado algunas ideas y valoraciones con relación a los problemas e interrogantes que nos motivaron a pensar este trabajo y que nos interesa sistematizar en este corolario.

En primer lugar, la problemática del ejercicio del derecho a la educación universitaria logró su inserción en la agenda de gobierno del kirchnerismo, en la medida que se constituyó como una cuestión socialmente problematizada, enmarcada en un contexto de ampliación de derechos posibilitado por distintas condiciones políticas y económicas.

En este escenario, la apreciación del derecho a la universidad como derecho humano universal, a la vez individual y colectivo, se extendió a sectores de la sociedad que se encontraban tradicionalmente excluidos de su ejercicio. De este modo, la toma de posición por parte del Estado se tradujo en la formulación e implementación de distintas políticas tendientes a fortalecer y garantizar diversos derechos que contribuyeron a posibilitar el ejercicio del derecho a la universidad. Este conjunto de políticas sociales y educativas de corte inclusivo conformaron un marco de posibilidad del ejercicio del derecho a la universidad y fortalecieron un esquema de igualdad de posiciones que se vio reforzado por la política de creación de universidades, orientada también a posibilitar la igualdad de oportunidades.

No obstante, creemos que la democratización de la universidad como “obra en construcción” se encuentra en crisis. La coyuntura actual nos muestra un crudo contraste con la etapa anterior: tanto la política de creación de universidades, cuanto las diversas políticas públicas sociales y educativas de las que dimos cuenta en este artículo y que funcionaron como contexto de posibilidad de la primera, se enmarcaron en una retórica, en un discurso de los derechos. Y los derechos, el derecho, como vimos en la segunda sección de este trabajo, opera sobre el presupuesto de la igualdad. Ahora bien, en la medida en que esta —en su plano real, no formal— no se concreta autónomamente, el rol del Estado —el rol de las políticas públicas— resulta esencial para tornar posibles los escenarios de igualdad que exige la sociedad.

La realidad revela que desde el 2015 las políticas públicas orientadas a la democratización universitaria –cuyo sentido es posibilitar el ejercicio del derecho a la educación superior– no solo no se sostuvieron, ni siquiera en un plano simbólico, sino que retrocedieron, se achicaron o desaparecieron. El derecho –como noción– se encuentra literalmente ausente en el discurso oficial. A su vez, los derechos, o bien el plano de ejercicio de los derechos, se halla supeditado a las condiciones de posibilidad que brinde, o deje de brindar, la mala o buena fortuna de sus titulares. Y es aquí, donde la ausencia de las políticas públicas sociales, educativas y universitarias, en definitiva, políticas públicas orientadas a garantizar mejores condiciones para el ejercicio del derecho a la universidad, suspende el desarrollo de esa obra en construcción que es el proceso de democratización universitaria y frustra –esperemos que no en un modo definitivo– el pleno ejercicio del derecho a la universidad en condiciones de mayor igualdad.

Bibliografía

- Baudelot, C. y Establet, R. (2003). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2012). Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria. En A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2013). Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. En M. Unzué y S. Emiliozzi (comps.), *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- (2014). Alcances de la democratización en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1).
- Di Giovambattista, A. P., Gallo, P. y Panigo, D. (2014). El impacto distributivo del PROG.R.ES.AR en la Argentina. Una primera aproximación en base a microsimulaciones. *Empleo, desempleo y políticas de empleo*, 17.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ezcurra, A. M. (2011a). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández Lamarra y M. de F. Costa de Paula (comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- (2011b). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/ Buenos Aires: IEC-CONADU.

- (2012). Modelo neoliberal de política social y educación. Focalización y Enseñanza Superior. En N. Gluz y J. Arzate Salgado (coords.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/ México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Passeron, J. C. (1979). La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: intento de retrospectiva. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*, IX(1), 46-56.
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.), *La política universitaria en los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rancière, J. (2012). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva visión.
- (2013). *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/ Buenos Aires: INADI.
- Rinesi, E. (2012). Notas sobre la "cuestión" universitaria. En D. Ezcurra, L. Greca y A. Saegh, *Educación Superior: Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria: volumen II*. Villa María: Eduvim.
- (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/ Buenos Aires: IEC-CONADU.
- (2016). De filósofos y zapateros (dos notas sobre la idea de la Universidad como derecho). *Coloquio Internacional "La Universidad posible"*. Santiago de Chile.
- Tünnermann Bernheim, C. (1979). El problema de la democratización de la educación superior en América Latina. *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación*, IX(1), 83-89.
- Unzué, M. (2016). Los sentidos de la idea de la democratización de la universidad en Argentina. En I. Aranciaga (comp.), *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas. Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Fuentes

- Argentina. Ministerio de Educación (2010). *Incremento de la matrícula 2009-2010. Relevamiento Anual 2010*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/103051171/DINIECE-Incremento-de-matricula-2009-2010>
- (2011). *Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo*. Recuperado de <http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/OBS%20-%20000174%20-%20An%C3%A1lisis%20y%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aspectos%20educativos%20de%20la%20AUH.pdf>
- (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PCI.pdf?sequence=1>
- (2015). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda Etapa*. Recuperado

de <https://www.educ.ar/recursos/126462/cambios-y-continuidades-en-la-escuela-secundaria-la-universidad-publica-conectando-miradasnbsp>

Gluz, N. (coord.) (2011). *Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en la Provincia de Buenos Aires. Diciembre 2010-julio 2011*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf

UNESCO. IESALC. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias*. Recuperado de <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracio%CC%81n%20CRES%202008.pdf>

Normativa

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26206

Argentina. Ley de Financiamiento Educativo N° 26075

Argentina. Ley de Educación Superior N° 24521

Argentina. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior N° 27204

Argentina. Ley de Educación Técnica y Profesional N° 26058

**A 100 años de la Reforma.
La universidad y las luchas por la
democratización del conocimiento**

Ana Laura Herrera y María Carolina Calvelo

“Pues bien, en el Gran Tiempo nada pierde jamás su significado [...] en este sentido digo que nada muere, sino que todo se renueva. A cada nuevo paso hacia adelante, los pasos precedentes adquieren un sentido nuevo complementario. A su vez, nosotros siempre renovamos y continuamos siempre lo que ha sido hecho antes de nosotros”.

M. Bajtin

Tiempos de renovación

El movimiento reformista argentino, iniciado en 1918 por los jóvenes universitarios de Córdoba, logró propagarse a lo largo y ancho de América Latina inscribiéndose, de este modo, en un contexto político más amplio que comenzó a abrir, en y desde la universidad, un camino de luchas y conquistas en materia de derechos. Si algo nos enseña la historia es precisamente la certeza de saber que lo pasado nunca queda estanco, es sustrato del presente y recrea todos los tiempos venideros con nuevos sentidos y exigencias. Somos sujetos históricos, no existe ningún tipo de ajenidad con quienes nos precedieron. En nosotros están los otros de otros tiempos para reafirmar, actualizar y profundizar sus reclamos y conquistas o para silenciarlas.

Iniciado el siglo XX, existían en Argentina solo tres universidades nacionales –Córdoba, Buenos Aires y La Plata– y dos provinciales –Tucumán y del Litoral–. Las aulas de estas instituciones estaban ocupadas por jóvenes hombres pertenecientes a los sectores dominantes. Ellos eran “los poseedores”, eran aquellos que no necesitaban luchar por el conocimiento porque todo lo tenían y todo les era

otorgado. En la provincia de Córdoba, la Iglesia católica y la oligarquía terrateniente que ocupaba el Estado configuraban una alianza que ofrecía como resultado un contexto político y cultural marcado por una hegemonía clerical conservadora. La Universidad Nacional de Córdoba había sido fundada en el siglo XVII y mantenía su carácter confesional, replicando el modelo de distribución de poder real y simbólico de las clases privilegiadas de la época.

Pasada la primera década del siglo XX, aires instituyentes comenzaban a organizarse en el escenario social. Nuevos actores, hijos de la inmigración, reclamaban protagonizar su presente e iniciaban tiempos de agitación política, de los cuales la universidad no estuvo al margen. El movimiento reformista cordobés empezó por discutir la fuerte configuración monárquica y monástica de la casa de altos estudios y continuó desafiando los límites de una democracia que se presentaba restringida. Es este el trasfondo desde donde debe entenderse la matriz fuertemente laicista, la impronta liberal-democrática, la confianza en el hombre como actor de su tiempo y el progreso científico que formaron parte de la matriz reformista del año 1918.

Los protagonistas de estas luchas fueron jóvenes intelectuales que exigían educarse y acceder a las condiciones necesarias para ello. Sujetos que discutían el orden “natural” de las cosas, que recreaban ideas, las difundían y vivían su tiempo sin conformismos, entendiendo que la transformación de la universidad estaba imbricada con la transformación social en su conjunto. Al respecto, dice Deodoro Roca refiriéndose al movimiento reformista en un telegrama que le enviara a Ricardo Rojas el 18 de abril de ese mismo año: “estamos rompiendo aquí las cadenas con que se quiere encadenar la libertad de las generaciones actuales”.

Estuvo también presente en el movimiento la voz femenina, aunque un tanto más negada por la historia, y con desencuentros palpables al interior del grupo reformista. Cuando en 1918 estalla el escenario universitario, ya había –aunque en menor número respecto a los hombres– estudiantes y graduadas que participaban de agrupaciones universitarias reclamando la igualdad entre los sexos. Si bien se registraron muy pocas mujeres entre los líderes reformistas de Latinoamérica –la peruana Magda Portales y la argentina Mika Feldmann– y no se incluyó como parte de las reivindicaciones reformistas la eliminación de los obstáculos para la educación de las mujeres, es importante visibilizar su accionar dando cuenta del largo proceso que estas reivindicaciones encarnaron.

Este hito universitario sobre el que se apoya todo el discurso de la educación superior del siglo XX en la Argentina es, sin lugar a dudas, un hito político

porque construye la visibilidad de lo que antes era negado, explicita y difunde enunciados que dialogan y se articulan en otros discursos. Entendemos que toda política se concibe en diálogos de distinto orden: con realidades que se quieren transformar, con posiciones políticas y enfoques académicos diversos, con tradiciones y propuestas de renovación, con la historia de lo que fuimos y con el porvenir que anhelamos.

La actividad política es la que desplaza un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde solo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido (Rancière, 1996: 45).

Ahora bien, nos interesa detenernos en un aspecto de la proclama del 18 que vincula el saber y la libertad. La convocatoria a los países latinoamericanos a sumarse a la lucha por la libertad expresaba explícitamente una concepción vitalista del saber. Los protagonistas del movimiento consideraban que uno es libre cuando conoce, concibiendo al saber como emancipador. Exigían la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad, planes de estudio anclados en la realidad y la necesaria intervención de la universidad en los problemas sociales. Consideraban que la misma debía ser un lugar donde aprender y construir saberes que habilitaran para actuar y transformar el mundo. Proclamaban una universidad en constante transformación, no cerrada y estanca.

Gabriel del Mazo, en un discurso en Córdoba, en 1938, con motivo del 20º aniversario de la Reforma Universitaria, desarrolla las concepciones de saber y cultura que sustentaban los jóvenes reformistas:

El problema de la reforma se refiere a un conjunto de cultura y de poder. De cultura, como saber plenario a la vez de profundidad y de elevación; de poder, como un problema de acción política capaz de vencer la oposición entre pueblo y estado. Sin la emancipación nacional en proceso, la universidad y la escuela toda, serán con intermitencias, un reflejo de las oligarquías financieras o doctorales. Serán también un reflejo de las condiciones sociales relativas a la vida del niño o del adolescente y a sus posibilidades económicas. La pedagogía es sólo un devaneo intelectual si no contempla las condiciones en que está inmersa la escuela (Del Mazo, 1938).

Si algo caracteriza a este movimiento es el impulso a la democratización del saber, un saber que se piensa en constante construcción y renovación, asentado

sobre las bases de la emancipación popular, de interrogantes dispuestos a discutirse en la escena pública. Una idea de saber y de educación distinta a la hegemónica, a la entronizada por las elites dirigentes.

El cambio cultural impulsado es visible y desde los años de la Reforma se propaga no solo por universidades sino también por otros escenarios. El cogobierno universitario y la participación estudiantil, primero, la incorporación de los trabajadores y la gratuidad de la universidad en el primer peronismo, la expansión del sistema de educación superior en los años sesenta y hasta mediados de los setenta, y la creación de nuevas universidades vinculadas al desarrollo científico tecnológico del país, son pasos concretos en la consolidación de mayor justicia social e igualdad en la sociedad argentina.

Hacia la universidad como derecho

Nos parece oportuno analizar algunos aspectos de las políticas vinculadas a la educación superior que se fueron configurando a lo largo de todo el siglo XX, y visibilizar cómo fueron dándose los debates respecto de la universidad y su función. Partimos de los reformistas para continuar con los movimientos populares que siguieron, pensaron y transformaron a la universidad, encontrando rupturas y continuidades que nos permiten retomar algunas de las tensiones planteadas históricamente que se reactualizan en el presente. Nos proponemos ofrecer argumentos que ayuden a comprender el carácter altamente vinculante entre la universidad estatal, la inclusión social y la igualdad.

Hacia mediados del siglo XX, el peronismo supo encauzar una demanda social que iba más allá de las demandas concretas por la mejora de las condiciones de vida, supo escuchar y ordenar una importante interpelación dirigida al Estado. Nuevos pactos sociales y culturales, surgidos de la pretensión de enfrentar el conservadurismo liberal oligárquico en todos los ámbitos, se ven manifestados también en el sector universitario. En el primer Plan Quinquenal (1947-1951) se estableció la gratuidad en el acceso a la universidad; allí quedó expresada la intención del gobierno: “popularizar la Universidad y difundir la cultura universitaria”. A su vez, en la Constitución de 1949 se dejó establecido que el Estado era responsable de la creación de instituciones educativas, incluidas entre ellas las universidades, antecedente sobre el cual se asienta la creación de la Universidad Obrera (1948), el paso más significativo al respecto. Con relación al tema de la

autonomía, se inscribe una diferencia respecto a la consagrada en los discursos reformistas del 18, ya que esta se pensó fundada en un principio liberal, y la referida en este caso estuvo orientada desde un principio federalista. Sin profundizar en las características particulares que asumía ese nuevo marco normativo y legal, asistimos en estos años a la configuración de un nuevo rol estatal. Por primera vez en nuestro país, el Estado se presenta como regulador de la organización socioeconómica y cultural de la sociedad en favor de quienes hasta aquí habían vivido sin derechos ciudadanos. La atención de los más vulnerables desde el objetivo de la justa distribución de los recursos materiales y simbólicos comienza a ser premisa de toda política pública. Desde el ámbito educativo se comprende la necesidad de subvertir el discurso pedagógico tradicional e interrumpir la matriz de discriminación piramidal en el conjunto del sistema educativo.

De esta manera, el primer peronismo ofreció una respuesta sin precedentes a las demandas de educación de los sectores más vulnerables de la sociedad, la expansión del nivel secundario y la presencia de trabajadores en la universidad, lo que trajo consecuencias cualitativas en la movilidad social ascendente de la población en general. Desde entonces comenzamos a pensar la universidad en término de derechos y a demandar a los gobiernos políticas concretas para el sector de la educación superior.

Posteriormente, se inicia una etapa de crecimiento significativo de las instituciones que integran el sistema de universidades públicas y gratuitas del país, aunque vinculadas a imperativos políticos distintos. Este crecimiento tiene tres grandes oleadas: los años sesenta y principios de los setenta, la segunda mitad de la década de los noventa y la ocurrida entre 2003 y 2015.

Si el desarrollismo nacionalista animó la expansión del sistema universitario tratando de vincularlo con la producción de conocimientos necesarios para el avance del país, el neoliberalismo la animó desde una vocación descentralizadora orientada por los organismos internacionales desde los imperativos de la mercantilización de la educación superior.

Pasada la década de 1990, en el caso concreto del sistema educativo, el mayor desafío se presentaba en la posibilidad de dar respuesta a las necesidades educativas de las mayorías que habían quedado postergadas. Era necesario reconstruir los espacios para una educación transformadora y retomar el camino de la democratización del conocimiento repensando la política de lo público, también desde las instituciones de educación superior. En este sentido, fue necesario enmarcar las políticas dentro de un proyecto político integral, asumiendo la imposibilidad

de concebir de manera escindida lo social y lo educativo. Para hablar de justicia social era necesario hablar de justicia educativa, y viceversa.

A partir de 2003, desde la conducción ejercida por el Ejecutivo nacional, se vivió un período en el que se promovió un nuevo cambio de paradigma cultural en torno a la concepción del rol del Estado y su intervención en el ámbito social y económico. El Estado retomó un rol protagónico como elemento orientador de la economía, con fuerte intervención en políticas sociales y educativas de inclusión e integración. Este proceso político amplió la convocatoria a distintos espacios y organizaciones político-sociales para pensar el diseño y la aplicación de políticas públicas. Así, entonces, comenzó a implementarse un conjunto de estrategias socioeducativas orientadas a asegurar las condiciones en que tienen lugar los aprendizajes y la circulación del conocimiento.

En estos años, nuestro país avanzó muy claramente en la creación de un marco legal que garantizara derechos educativos y sociales: la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26061/2005), la Ley de Educación Nacional (LEN, N° 26206/ 2006) y el Decreto de Asignación Universal por Hijo para Protección Social (N° 1602/2009). Este avance trajo aparejado para las instituciones educativas el desafío y la urgencia de asumir enteramente la responsabilidad pública y social que estas leyes demandaban. Los procesos socioeducativos en esta época estuvieron signados por la promoción de derechos de las poblaciones más vulnerables. Las prácticas socioeducativas y sus agentes comenzaron a cobrar visibilidad, y los conocimientos producidos por ellos, estatus académico.

Si entendemos la política educativa como la capacidad de incidir en la distribución de la cultura y de los bienes simbólicos, es claro que la política educativa puede operar de manera progresiva o regresiva, achicando o ampliando la brecha entre niños, adolescentes y jóvenes de los sectores sociales más favorecidos y de los más vulnerables.

Es importante subrayar este aspecto, pues el tema de las condiciones necesarias para que el aprendizaje suceda es el silencio más estructurado en las concepciones neoliberales. Desde estas posiciones, la responsabilidad frente al éxito o fracaso es siempre de los particulares: los individuos, las familias, los agentes privados, entre otros, pero nunca un deber del Estado. Más aún, desde abordajes cercanos al darwinismo social, las condiciones –malas o buenas– son un resultado (merecido) de la acción de los individuos y de una configuración social determinada.

Si bien las políticas socioeducativas reemplazaron material y simbólicamente a la concepción de políticas compensatorias o reparatorias más propias de la década de los noventa, no se presentaron desde una definición unívoca. La desigualdad fue leída e interpretada de manera distinta en cada caso y las herramientas conceptuales y materiales puestas en juego presentaron diferencias notables.

Inclusión e igualdad: dos principios rectores de toda política socioeducativa

En la actualidad nos encontramos en pleno retroceso de las políticas socioeducativas tal como fueron entendidas en la década pasada. Si bien, como se mencionó anteriormente, no fueron procesos lineales, su orientación fue acercar y promover otras miradas respecto de los discursos imperantes sobre las dinámicas de la vida social. Las teorías neoliberales plantean políticas socioeducativas desde el paradigma de la equidad dejando de lado abordajes vinculados a la promoción de la igualdad. Lejos de ser solo una cuestión meramente nominal, entienden las acciones de intervención estatal a través de programas focalizados que posibilitan a los sectores más vulnerables acceder a ciertos bienes, como, por ejemplo, los educativos. El Estado deja, así, de apelar a lo universal y de resguardar lo común al crear circuitos altamente diferenciados.

Presenciamos un escenario mundial en donde la fragmentación social emerge como la amenaza palpable de destrucción de los complejos tejidos sociales. Las sociedades se vuelven hostiles, incapaces de configurar relaciones solidarias y de sostener la dinámica de los actores. Se reducen cada vez más las posibilidades de representación y de participación social. La nueva era muestra dos fenómenos superpuestos que amplían los márgenes de la desigualdad social. Las desigualdades de corte estructural se ven intensificadas por desigualdades que proceden de la recalificación de diferencias dentro de categorías que antes eran vistas como homogéneas.

Este escenario vuelve necesario la profundización de los debates vinculados a las políticas de inclusión en nuestras universidades, pues se requiere como urgente hacer frente a una problemática (la de la desigualdad) cada vez más intensa y diversificada.

Al respecto, Nancy Fraser ha analizado las reivindicaciones de justicia social en torno a dos conceptos: la *redistribución*, como el principio por el cual se pretende un reparto más justo de los recursos y la riqueza, y, por otro lado,

el *reconocimiento*, desde donde las políticas vuelven visibles y operan sobre las diferencias (culturales, sociales) que a partir de los procesos de globalización se vuelven más híbridas y complejas. Explica que ninguno de los conceptos –la redistribución y el reconocimiento– por separado es suficiente para avanzar en políticas que den respuestas concretas a la desigualdad y la injusticia que existen en la actualidad.

Por lo tanto, desde la esfera de la igualdad no se trata de administrar equitativamente lo que existe, sino de asumir las desigualdades del presente, pensar que otro orden es posible e *intervenir* sobre esa realidad. En palabras de Alejandro Cerletti:

La decisión por la igualdad implica construir entre todo aquello que nos une, y no universalizar una particularidad hegemónica. A la igualdad no habría que meramente declamarla, o prometerla para el futuro. No es algo que le va a llegar a los excluidos en algún momento, gracias al esfuerzo caritativo de los incluidos (Cerletti, 2013:16).

Postulamos de este modo que toda política educativa de inclusión necesita sostener la función igualitaria, es decir, que lo que se proponga esté dirigido a todos y a cualquiera. Que habiliten la escucha y visibilización de otras voces, otras maneras de hacer y de pensar, reconociendo lo común en cada particularidad y lo propio como parte de un nosotros. Asimismo, una política pública de inclusión pensada desde la esfera de la igualdad, promueve y garantiza el cumplimiento de diversos derechos sociales porque se ocupa de las condiciones para lograrlos. Una política educativa de inclusión busca fortalecer la trayectoria educativa para sostener la trayectoria académica de los estudiantes.

Conviene en este punto distinguir entre la educación concebida como derecho y una educación entendida como mercancía. Para nuestra universidad, y para muchas de las universidades latinoamericanas que asumen su responsabilidad social y política con su pueblo, esta diferenciación es central y forma parte de los debates permanentes que damos y debemos seguir sosteniendo dentro de nuestras instituciones y de cara a la sociedad.

Resultan útiles aquí las reflexiones de teórico Alain Touraine respecto al papel del mercado y la democracia. Refiere que para el siglo XXI nos aguarda la construcción de una era posliberal donde tenemos que actuar para limitar los efectos del mercado con miras a mantener la integración social y el fortalecimiento de un Estado que disminuya las consecuencias de la exclusión. Para

consolidar una democracia activa, por lo tanto, la sociedad política tiene que limitar el poder del mercado y debe permitir la comunicación entre los actores culturales mediante una educación orientada hacia el reconocimiento del otro y una política de la solidaridad.

Los gobiernos democráticos y populares que condujeron el ciclo de expansión económica de la década política anterior reconceptualizaron el papel de las políticas en pos de la igualdad, caracterizando a la educación como parte de las políticas sociales, y como tales, sustantivas a la hora de la redistribución de riquezas; repusieron en el escenario político las políticas por la igualdad reconfigurando la idea de la equidad. En este sentido, el Estado fue pensado como el principal garante del acceso a la educación para todos los ciudadanos, asumiendo que dicha premisa es parte de una disputa que se juega en el exterior de las instituciones, pero también en sus propios andamiajes y mecanismos.

Estos Estados apostaron a que la igualdad reconstituyera escenarios comunes, claves para la vinculación social en nuestro país. En este sentido, la racionalidad económica como única ordenadora de lo social dio paso a reeditar un escenario colectivo de derechos. En este caso, las políticas socioeducativas fueron pensadas en un marco que garantizara la posibilidad de acceso, progreso y egreso de las instituciones educativas. Es decir, las políticas socioeducativas se propusieron hacer efectivo el derecho a la educación, permitiendo que cada quien pudiera avanzar en la ampliación de su trayectoria educativa, esto significa, el tránsito por todos los niveles del sistema educativo, incluido la universidad.

Así, se renovaron los marcos de interpretación y se volcó la mirada no tanto sobre los sujetos sino sobre las instituciones y las condiciones en las cuales las mismas pueden o no fortalecer la igualdad, revisando y analizando las condiciones académicas que favorecen u obstaculizan que una población heterogénea pueda cursar y egresar de cada nivel.

Para avanzar en este sentido, el país requiere universidades que se comprometan con este proceso y ayuden a reconstruir nuevas formas de lo social. La educación superior debe ser pensada como una inversión social, pues el solo hecho de que alguien llegue a la universidad y esté en el espacio universitario ya es un enriquecimiento individual y comunitario.

Desmercantilización de la educación superior

Tal como se viene exponiendo, asistimos en la actualidad a un retorno de los paradigmas neoliberales en los cuales imperan las lógicas individualistas y meritocráticas. Naturalizando el presente, se muestra al futuro como inexorable desde un único modelo de organización social y de enfoque político. La preservación del interés sectorial sobre el general, la maximización de la ganancia empresarial por encima del bienestar colectivo, y la visión de mercado como ámbito de creatividad y libertad, son los discursos que hegemonizan la construcción de sentidos. Comprender que esta es solo una versión del futuro posible, pero no la única, se ha vuelto en la actualidad un imperativo político en nuestras universidades.

Si se trata de retomar los debates reformistas del 18, será necesario abordar la defensa de la autonomía universitaria, pero no conceptualizándola como la autonomía a la que apela el mercado, donde cada institución decide en función únicamente de su propio juego ofreciéndose al mejor postor y celebrando acuerdos que persiguen la rentabilidad, sino una autonomía inmersa en el tejido de lo social y atenta a la defensa de la cultura y los intereses de la nación. La autonomía por defender es aquella que responsabiliza al Estado en su función de garante de la educación superior y alienta la consolidación de una red institucional para la redistribución del conocimiento y la plena democratización la sociedad. Este aspecto constituye aún un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias.

El avance del proceso de privatización de la educación es un dato imposible de desestimar. A través de la participación de fundaciones y empresas en diversos proyectos educativos, no solo se pretende promover los valores del mercado en el sistema educativo, sino también ampliar la rentabilidad que las empresas obtienen de su participación en la educación, considerada en forma creciente como un negocio favorable, tanto por las empresas como por los gobiernos neoliberales.

Si bien no se trata de un fenómeno nuevo, ya que muchas de estas empresas y fundaciones desarrollan acciones en el campo educativo desde hace varios años, lo novedoso es que en la actualidad se les otorga una voz autorizada, ampliando su inclusión en numerosas dimensiones que estructuran el sistema educativo nacional y que, hasta el período de gobierno anterior, estaban a cargo del Estado, tanto en su diseño como en su distribución. Claros ejemplos son: la formación docente, el desarrollo de contenidos, la provisión o mejora de infraestructura escolar.

Se está consolidando una corriente hegemónica que propone la idea de “progreso individual” como rectora y organizadora de la vida de los ciudadanos. La construcción política que necesitamos para ofrecer otras orientaciones no se logrará solo en el contexto de una oposición efectiva del campo popular a las políticas neoliberales, sino asumiendo e integrando el sentir social en una nueva mayoría que expanda un nuevo ideario de lo posible en la sociedad.

En este contexto mundial se hace necesario que las universidades participen activamente y con compromiso creciente en los debates acerca de para qué un país necesita invertir en ciencia y tecnología, por qué es importante que la formación superior sea un derecho y no un privilegio, señalando las lógicas excluyentes del mercado. El progreso científico y tecnológico que no responde fundamentalmente a los intereses humanos de sus pueblos y a las necesidades de su existencia deja de tener significación social.

En este sentido, para la región latinoamericana, la cuestión de la justicia social es crucial y define cómo se organiza la vida de estas sociedades. Por ello, debe formar parte de las preocupaciones centrales de todos los que trabajan, enseñan e investigan en una universidad pública, universidad sostenida por el esfuerzo de los miembros de toda la sociedad. Al respecto, François Dubet (2011) señala que frente al objetivo de disminuir la brecha que se mantiene en las sociedades democráticas actuales entre la igualdad de los individuos y las inequidades sociales, existen dos pilares sobre los que se asientan las distintas miradas sobre justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Así, si la primera supone la apuesta por generar las mismas posibilidades de la población para acceder a la educación y la competencia meritocrática, lo cual legitima ciertas “desigualdades justas”, la segunda postula la necesidad de disminuir la brecha entre las posiciones sociales, aunque esto conlleve una menor o inexistente movilidad social.

Contra la ideología de la competencia, la reserva emancipatoria legada por la tradición reformista orienta a pensar la Universidad como territorio de democracia, justicia e igualdad. Sin embargo, en caso de que insistiéramos en ella, la pregunta por la Universidad como territorio en el que sea posible interrumpir la explotación económica, la alienación del trabajo, la dominación política y el imperio de la mercancía —es decir un territorio que conduce sus prácticas por las ideas de democracia, justicia e igualdad en sentido no solo formal sino sustantivo—, no redundaría en una “sociedad transparente”, finalmente reconciliada y sin conflictos. La democracia y

la igualdad profundas no conllevan una cancelación del conflicto en la vida humana sino la sustitución de un tipo de conflictos por otros –la irrupción de conflictos más fecundos que los anteriores– (Tatián, 2018: 20).

Las universidades deben permanecer atentas a interrumpir las lógicas del mercado, apostar por la construcción de comunidad, no desde la homogeneización, sino desde la formación de singularidades que compartan sentidos y proyectos. Resulta fundamental que la educación no solo transmita lo común, sino que contribuya a producirlo. El conocimiento que produce una educación desmercantilizada fortalece la participación y la vida en común, alienta su construcción en forma permanente, promueve sociedades que enfrenten sus diferencias y brinda herramientas para la participación comunitaria en un marco de desarrollo social justo e igualitario.

Impulsar las políticas socioeducativas según el principio de lucha contra las desigualdades sociales permitirá remover las condiciones que hacen obstáculo al acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes, diseñados y construidos a lo largo de las generaciones como legado para todos. Se pueden diseñar las prestaciones educativas a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien, apostar por propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo.

Las primeras dos décadas del siglo XXI inician una nueva etapa de expansión de la educación superior poniendo el foco en la ampliación e inclusión. Esta orientación se manifiesta en el reconocimiento del carácter de bien público de la educación superior, tal como se establece en la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del año 2008 y por la Conferencia del año 2018 que

reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.

Resulta preponderante, entonces, avanzar en el camino consensuado regionalmente, hacer frente a los embates neoconservadores y elitistas, intentar –al

A 100 años de la reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento igual que el movimiento reformista del 18– irradiar nuevos discursos y maneras de pensar, surgidas en la universidad pero que no queden encerradas en ella, que la trasciendan.

Reflexiones finales

“Articular históricamente el pasado no significa reconocerlo ‘tal y como propiamente ha sido’. Significa apoderarse de un recuerdo que relampaguea en el instante de un peligro”.

“En cada época hay que esforzarse por arrancar de nuevo la tradición al conformismo que pretende avasallarla”.

W. Benjamin, *Tesis de filosofía de la historia*.

Si durante el siglo XX asistimos a la universalización de la enseñanza inicial y media, el siglo XXI nos enfrenta al enorme desafío de ser el siglo de la universalización de la educación superior. Y universalizar implica democratizar aún más la enseñanza universitaria, garantizando el ingreso y la permanencia de todos los que quieren estudiar, con calidad académica y compromiso social, con condiciones dignas para la enseñanza y sus trabajadores docentes y no docentes, con posibilidades de investigar y experimentar, profundizando y aportando a un sistema social cada vez más justo y solidario.

Es importante que todos puedan ingresar a cada nivel de enseñanza sin excepción, desde el nivel inicial hasta el superior, asumiendo que esto sigue siendo una lucha cotidiana. Las políticas socioeducativas fortalecen las trayectorias educativas de los sujetos sin reducirlas a las escolares o formativas; conciben a los sujetos en sus capacidades plenas y los entienden en escenarios de alta desigualdad e injusticia. Es el Estado ofreciendo una nueva mirada política sobre el conjunto de la ciudadanía: “Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar, a partir de la situación no igualitaria, la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después como un resultado a alcanzar, debe ubicársela antes” (Rancière, 2007: 9).

La historia siempre es historia de lucha y disputa, por eso la democratización del conocimiento nunca podrá ser un logro definitivo sino un espacio en permanente tensión, donde se debate sobre la posibilidad de la construcción de una nueva hegemonía. La nueva derecha en la Argentina intenta cambiar toda

nuestra herencia popular democrática, para instalar de manera estable la ideología individual del neoliberalismo. En este escenario, la tarea es compleja, que requiere situarse en la realidad social y darse cuenta de que estamos integrados a la experiencia colectiva.

Como lo afirma Paulo Freire, el discurso ideológico de la globalización busca, a escala mundial, ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. Si algo le cabe a la universidad de estos tiempos es la embestida frente a la resignación y la rebeldía frente a las injusticias del mundo contemporáneo.

Garantizar que la educación superior sea un derecho y resignificar las políticas socioeducativas implica sostener políticas públicas que se inscriban en un proyecto político de integración económica, justicia social y autonomía nacional. Tal como recorrimos en el presente escrito, las políticas de inclusión son inseparables de un proyecto nacional de desarrollo y de la distribución de sus recursos materiales, simbólicos, sociales y culturales. Todas las definiciones político-conceptuales precedentes se enmarcan en un contexto sociohistórico provincial, nacional y regional determinado, que las explica, justifica y, a la vez, condiciona. Se trata de pensar a estas políticas como la respuesta concreta de los Estados latinoamericanos, promoviendo la igualdad de oportunidades y posiciones de los distintos sujetos en su tránsito por el sistema educativo.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1973). *Tesis de filosofía de la historia -VI y XII- (1940)*. Madrid: Taurus.
- Cerletti, A. (2013). Identidad, igualdad y educación. *Praxis & Saber*, 4(7), 17-33.
- Chiroleu, A. (2009) La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, 40, 19-28.
- II Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2008). *Declaración*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018). *Declaración*. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Del Mazo, G. (1938). *Discurso pronunciado en el XX Aniversario de la Reforma*. Teatro Rivera Indarte. Córdoba. Recuperado de <http://elcorreligionario.com/2018/05/23/una-conciencia-de-emancipacion-en-desarrollo/>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

A 100 años de la reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento

Fraser, N. (1994). Reconsiderando la esfera-pública: una contribución a la crítica de la sociedad existente. *Entrepassados. Revista de historia*, IV (7).

----- (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. España: Morata.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. (1918). *Manifiesto Liminar*.

Puiggrós, A. (1993). *Historia de la Educación Argentina. Tomo 5. Peronismo: Cultura, Política y Educación 1945 - 1955*. Buenos Aires: Galerna.

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

----- (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Tatián, D. (2018). *La incomodidad de la herencia. Breviario ideológico de la Reforma Universitaria*. Córdoba: Editorial Brujas.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.

----- (2001). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.

Zavala, I. (coord.) (1996). *Bojtin y sus apócrifos*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Ampliación de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia

Ariel Langer

1. Breve introducción

El presente artículo es una reformulación y a la vez ampliación del trabajo publicado en el primer libro del Programa Interinstitucional de Investigación, llevado adelante por un conjunto de instituciones que dieron en llamarse las Universidades del Bicentenario: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ).¹

El artículo original se estructura a partir de dar cuenta, por un lado, de la forma en que las Universidades del Bicentenario responden a las diversas demandas socio-productivas del entorno local y, en segunda instancia, si sus modos de atención de las demandas generan (o están generando) nuevas formas de producción y apropiación social del conocimiento. Así es cómo, al debatir sobre el tenor o las lógicas con las cuales se desarrollan las funciones de las nuevas universidades del conurbano, apareció en un lugar central la articulación con lo que habitualmente es llamado el *territorio*. Se dio cuenta, a su vez, que a pesar de ello, no resulta claro aún qué es lo que implica este concepto y cuáles son sus relaciones con las actividades de docencia, investigación y transferencia de las universidades.

Para empezar a desentrañar el dilema conceptual respecto de qué hablamos cuando hablamos de *territorio*, su relación con las funciones universita-

1. Langer (2018).

rias de las instituciones del conurbano y qué es lo que implica la articulación con el mismo, es que se estudiaron los diversos modelos de gestión institucional de las Universidades del Bicentenario, especialmente en lo que respecta a las actividades de investigación y transferencia. Se concluyó que, si bien estas universidades generaron diversos modelos de gestión institucional y presentan trayectorias heterogéneas, el contexto socio-político común en el cual nacieron, ha hecho que la conceptualización de sus funciones tenga una matriz similar. Sus normativas, los discursos de sus funcionarios y funcionarias, y las prácticas concretas de sus docentes e investigadores, se encuentran orientados a partir de la preocupación por la relación con los entornos productivos locales y sus demandas socio-productivas, la mejora en las condiciones de vida de la población, y el incremento en el cumplimiento de derechos sociales, principalmente de sus regiones de influencia.

Este artículo presenta un nuevo avance en el análisis del material empírico producido en el marco de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt) de la UNPAZ, cuyo objeto es lograr un primer acercamiento a la caracterización de las demandas socio-productivas recibidas y su respuesta en términos de políticas de investigación y transferencia. En particular, se profundiza el estudio de caso de la UNPAZ abordando las actividades de Investigación y Desarrollo (I+D) en relación con su contexto o territorio ampliado, incluyendo en este caso a sus estudiantes, a sus docentes y a las empresas de la región, quienes son, a la vez, actores determinantes y objetos de la actividad universitaria.

2. La relación entre transformación en las formas de producir conocimiento y el cambio en la universidad: del reformismo y la centralidad de la oferta al imperio de la demanda

En tanto uno de nuestros objetos es reflexionar sobre las formas de producción y apropiación de conocimiento en las nuevas universidades del conurbano, resulta necesario realizar un breve y esquemático recorrido histórico por distintas etapas relativamente contemporáneas de la universidad argentina deteniéndonos, específicamente, en su relación con el concepto de producción de conocimiento prevaleciente en cada momento y cómo esto fue transformando a dicha institución.

Sin embargo, aun a riesgo de perder perspectiva teórica y claridad en la exposición, en virtud del ahorro de espacio y de atacar en forma directa el objeto principal de este artículo —que es referir a los desafíos y obstáculos concretos de la investigación y transferencia en las nuevas universidades del conurbano (y en particular en la UNPAZ)—, solo se presenta un breve *racconto* de dicho marco conceptual, que puede hallarse completo en el artículo original ya citado.

Al menos desde el campo discursivo, la lógica predominante de producción de conocimiento de las universidades llamadas *tradicionales*, en Argentina, se deriva de los principios de la razón ilustrada alemana los cuales, a su vez, dieron origen a la idea *humboldtiana* de universidad. Pero estas universidades *tradicionales* que toman su forma más contemporánea en el período 1955-1966, además de estar influenciadas por las ideas reformistas y humboldtianas, han crecido bajo el paraguas de un conjunto de principios planificadores característicos de la época, que en términos de la producción de conocimiento se relacionó con el *modelo lineal de innovación*, donde el Estado financia el mayor caudal de ciencia básica que luego se derrama en la aparición de nuevas aplicaciones y técnicas (Bush, 1999).

Así es como nace la universidad “científica” (o científicista en términos de Varsavsky) que toma forma en la década de los sesenta en Argentina y que con todas sus contradicciones pone en discusión dos características de las instituciones de la época: su sesgo docente/profesionalista y el aislamiento de las necesidades básicas de la sociedad (Fronidizi, 1971). Por primera vez se tomaba con real importancia al desarrollo científico y su relación con la sociedad. Comprendemos, así, por qué en esta construcción se encuentran yuxtapuestos pensamientos típicos de la época (preocupación del modelo desarrollista por responder a demandas directas de la sociedad y participar en la planificación estatal de la economía) con aspectos propios de un modelo *humboldtiano* (importancia de la investigación autónoma, relación entre investigación y docencia, predominancia de saberes generales). La universidad, por un lado, buscaba construir su autonomía y sentar bases para el desarrollo de conciencias críticas y, por otro, se sumaba al proyecto de país impulsado desde el Estado. Podríamos decir que la concepción llamada *tradicional* de nuestra universidad ya nació con una tensión interna con la cual tendrá que convivir hasta hoy.

Pasados los años setenta en Argentina, se incorporan a la universidad mecanismos individuales y/o de mercado que afianzan nuevos atributos y funciones que hoy aparecen naturalizados, pero que implicaron un fuerte giro

en la historia de la institución. Este nuevo modelo surge de un paradigma teórico mundial que cuestiona las formas tradicionales de producción de conocimiento y la autonomía de los ámbitos académicos respecto del resto de la sociedad y tienen como premisa un mayor compromiso con el contexto (Gibbons, 1997)). La transformación definitiva hacia un nuevo modelo de producción de conocimiento en la región aparece en la década de los noventa con un proceso de *mercantilización* de la educación superior similar al que se había dado décadas atrás en los países desarrollados (Coraggio y Vispo, 2001 y Coraggio, 2003; Mollis, 2001 y 2003). El modelo de universidad mayormente ligado a la producción de conocimiento básico y formación general relacionado con el *modelo lineal de innovación* inicia su desliz hacia un tipo de conocimiento cuyo principio organizador es su aplicación “extramuros” y se torna contextual y transdisciplinar. “La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia” (De Sousa Santos, 2005: 45).

Así es como la transformación global de las lógicas de producción de conocimiento fue modificándose desde modelos puramente ofertistas a otros que debían estar gobernados por la demanda. De allí que una de las hipótesis planteadas a discusión es que las dos oleadas de creaciones de universidades en el Conurbano Bonaerense en la década de los noventa y, luego, a partir del año 2009 fueron productos directos de estas transformaciones.² En particular, aparece en estos años la necesidad de modificación de un sistema regido por las universidades tradicionales para las que –por su tamaño, historia, modos de funcionamiento– resulta complejo responder a las nuevas exigencias provenientes tanto del campo de las ideas teóricas como del medio socio-político: vinculación explícita y directa con el desarrollo local; convertir a la comunidad local en un objeto privilegiado de acción institucional; articular con municipios u otras instituciones locales ligadas al desarrollo regional.

Sintéticamente, se propone que las universidades del Conurbano Bonaerense surgen en el marco de lo que puede asumirse como una crisis del con-

2. Primera oleada expansiva de universidades nacionales en el Conurbano Bonaerense: La Matanza (1989), Quilmes (1989), General Sarmiento (1993), General San Martín (1992), Tres de Febrero (1995) y Lanús (1995). La segunda oleada expansiva de universidades nacionales en el Conurbano Bonaerense, en 2009, comprende las cinco universidades del Bicentenario que componen el citado Programa Interinstitucional del cual este artículo en particular y este libro en general es resultado.

cepto o idea de “universidad tradicional”, frente a un crecimiento exponencial de nuevas demandas sociales hacia la institución y a la ciencia o producción de conocimiento en general.

Enfocados en el surgimiento de las nuevas universidades del conurbano es claro que, más allá de la crisis de concepto y el cambio de ideas sobre la universidad, en general, y las formas de producción de conocimiento, en particular, tuvo que existir un marco social y político específico para permitir su surgimiento. De allí que hayan surgido en un contexto de críticas al modelo neoliberal y una nueva coyuntura latinoamericana en la que se priorizó la democratización de derechos y la inclusión educativa (Chiroleu, 2013; IEC-CONADU, 2014). En el polo opuesto a las instituciones pensadas desde una perspectiva mercantil del conocimiento, las universidades del conurbano se proponen como medio de apertura completa de sus funciones al servicio directo de la sociedad (Rinesi, 2015; Dércoli, 2017).

Sin embargo, la paradoja del surgimiento de estas universidades es que lo hacen bajo el influjo de una lógica de producción de conocimiento relacionada con saltar los muros académicos y atender directamente las demandas de la sociedad que, a su vez, es la que dio a luz el objeto de su crítica: *la mercantilización del conocimiento*. El desarrollo del concepto de producción de conocimiento, y con este, el de universidad, pareciera contener en sí mismo una contradicción intrínseca. Dentro del mismo movimiento que exige una “mayor pertinencia social” existe, a la vez, una fuerza privatizadora y otra que podemos llamar pública-social. En uno u otro caso, los movimientos en las formas de producción de conocimiento ocurridos durante la década de los noventa y de dos mil generaron, desde posiciones ideológicas disímiles, corrientes hacia posturas e imperativos de atención de demandas como forma de reconocer la utilidad social del conocimiento creado.

De esta forma, se puede entender que estamos frente a dos movimientos (polos) institucionales contradictorios que nos llevan a una especie de encrucijada sin salida. Pero es la propia ciencia la que ofrece una respuesta en tanto nos dice que, ante una contradicción, su superación no puede prescindir de ninguna de las dos concepciones (polos). Podría ser que en este sentido vaya el pensamiento de Eduardo Rinesi (2015) cuando propone como un absurdo contemporáneo sugerir que no hay que producir conocimientos útiles, pero que sin embargo tal conocimiento debe contener en sí mismo una reflexión crítica sobre lo que se está creando. La pregunta que, entonces, se hace el autor

para salir de este atolladero es qué implica tal reflexión sobre el conocimiento útil y la respuesta –como toda buena respuesta– estuvo siempre frente a nuestras narices: ¿conocimiento útil para quién?

3. Hacia una primera conceptualización del *territorio* de las universidades conurbanas

En el marco del comentado movimiento contradictorio en el que surgen las universidades del conurbano (*mercantilización – pertinencia social*), van apareciendo nuevas formas de producir y circular conocimientos, vinculadas a sus contextos y con problemáticas que pretenden dar cuenta de las demandas de sus entornos territoriales. No obstante, dar cuenta de las múltiples demandas a las que se enfrentan las universidades es una tarea compleja, en tanto la mayor parte no logran revelarse de manera explícita y para dar cuenta de estas hay que hacerlo a través de acciones concretas de conocimiento de la realidad social y productiva de cada localidad o región.

Así es que, dado que no tenemos acceso directo a ellas, lo primero que se nos aparece al preguntarnos por las demandas a las que se enfrentan las universidades es el cuestionamiento sobre *qué son tales demandas*. En estos términos, el interrogante más inmediato es el de la magnitud real de la demanda de estudios superiores que existe en el Conurbano Bonaerense. En otros términos, la pregunta implica entender que, en primera medida, el tan discursivamente mentado *territorio* para las universidades serían sus estudiantes (o todos los que potencialmente pudieran serlo). Por tanto, el primer paso que decidimos dar, fue intentar ilustrar la medida de las demandas fundamentalmente implícitas de educación superior que existían (y siguen existiendo) en las regiones del conurbano donde se han instalado las nuevas universidades.

Aquí es donde se puede encontrar uno de los aportes de este artículo, ya que la presentación de las características cuantitativas y cualitativas de los estudiantes de las Universidades del Bicentenario es ampliada con un análisis más detallado del estudiantado de la UNPAZ.

En pos de una exposición ordenada, hemos organizado el proceso de análisis de las diversas demandas socio-productivas en cuatro apartados que pretenden dar cuenta de una primera aproximación a las transformaciones que involucran al concepto de *territorio* conforme las distintas dimensiones

abordadas. De esta manera, en primera instancia, se pretende revelar dichas demandas, en segunda instancia, se determina a las mismas conforme su contenido, características fundamentales (con foco en la UNPAZ) y, por último, se particulariza a las mismas acorde a su vínculo con el entramado productivo local del municipio de José C. Paz.

3.1. Las demandas y los niveles de ingreso de la población³

Entre los años 2003 y 2015 se crearon en nuestro país 17 universidades, lo que permitió que todas las provincias del país tengan al menos una universidad nacional en su territorio, y nueve de esas instituciones se crearon en la provincia de Buenos Aires. Si le hiciéramos caso al sentido común instalado tras años de discursos retrógrados sobre la universidad (“a la universidad solo llegan los ricos”), tal proceso debería ser representado como regresivo, dado que se hubiesen invertido grandes sumas de dinero público en instituciones al servicio de los que más tienen. Pero este discurso conlleva un grave desconocimiento de la realidad: resulta que, en los últimos diez años, las universidades que se crearon en la provincia de Buenos Aires tuvieron altas tasas anuales de crecimiento estudiantil y, derivado de esto, un importante crecimiento de participación en sus aulas de los sectores con menores recursos. A modo de ejemplo vemos que en 2005 el 7,75% del veinte por ciento de la población con menores recursos había pasado alguna vez por la educación superior, mientras que en 2015 ese porcentaje había subido al 11,11% (lo cual representa un crecimiento de participación de este grupo en este nivel de educación del 43,4%) (tabla 3.1).

Más allá de los discursos, es notable la diferencia que existe en los porcentajes para todos los niveles de ingreso de quienes han pasado alguna vez por alguna institución de educación superior (se hayan o no graduado) en el Gran Buenos Aires, tanto si se compara con el promedio del total del país como con el resto de los aglomerados (tablas 3.1, 3.2 y 3.3).

3. Realizado en base al procesamiento estadístico elaborado por Pilar Cuesta Moler, Directora de Investigación, UNPAZ.

Tabla 3.1. Nivel educativo según quintil de ingreso. Aglomerado GBA. EPH 2º trimestre. Porcentaje de población con educación superior o universitaria incompleta o más.

Quintil de ingreso	2005	2015
1	7.75	11.11
2	10.01	8.05
3	14.53	17.07
4	22.94	24.94
5	41.3	40.19

Fuente: elaboración propia en base a EPH.

Tabla 3.2. Nivel educativo según quintil de ingreso. Total aglomerados. EPH 2º trimestre. Porcentaje de población con educación superior o universitaria incompleta o más.

Quintil de ingreso	2005	2015
1	13.75	17.93
2	15.19	15.36
3	22.39	25.61
4	33.66	35.63
5	56.47	55.57

Fuente: elaboración propia en base a EPH.

Tabla 3.3. Nivel educativo según quintil de ingreso. Total aglomerados, sin GBA. EPH 2º trimestre. Porcentaje de población con educación superior o universitaria incompleta o más.

Quintil de ingreso	2005	2015
1	17.96	22.76
2	19.11	20.11
3	27.61	31.15
4	41.76	43.17
5	64.39	63.09

Fuente: elaboración propia en base a EPH.

Tomando como situación inicial el año 2005, se observan grandes diferencias en absolutamente todos los quintiles de ingreso cuando comparamos la situación en el Gran Buenos Aires con la del total país (en realidad, total de aglomerados urbanos). Las posibilidades de asistir a un establecimiento de educación superior en el Conurbano Bonaerense no solo eran menores para las personas de menores ingresos, sino para todos los niveles. De hecho, la mayor diferencia para el año 2005 la encontramos en quienes asistieron o se graduaron en la educación superior o universitaria del quintil número cinco: son el 56,47% en el total de aglomerados (64,39% si descontamos del promedio el peso del GBA) y solo el 41,3% en el GBA. Esto implica que del 20% de la población con mayores ingresos en 2005 en el total de aglomerados urbanos que mide la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), el 56,47% de las personas tenía estudios superiores o universitarios completos (64,39% si medimos todos los aglomerados menos el GBA) y este porcentaje bajaba al 41,3% cuando se medía solo el aglomerado GBA.

La forma más directa en que esto puede interpretarse es que, sin importar el nivel de ingresos del cual estemos hablando, en el Conurbano Bonaerense existía (y sigue existiendo) una demanda implícita e insatisfecha de educación superior relativamente mayor que en el resto de los aglomerados urbanos del país. La situación queda aún más clara cuando se observa la forma en que va creciendo la población que asiste a este tipo de establecimientos con el paso de los años. En la mayor parte de los casos las tasas de crecimiento de población que asiste o se gradúa es más grande para el GBA que para el resto del país.

Si se incluye un análisis según nivel de ingresos, lo que se observa es que –salvo para el grupo del segundo quintil– las tasas de crecimiento de población que, en conjunto, asiste o se recibe en un establecimiento de educación superior en el Gran Buenos Aires son sistemáticamente altas y mayores al promedio del total de aglomerados. Específicamente en los niveles más bajos se percibe un importante incremento en las proporciones de personas de cada quintil que pasan por un establecimiento de educación superior (incompleto) y en los quintiles más altos crece notablemente la proporción de los que pueden graduarse (tabla 3.4).

Tabla 3.4. Tasa de crecimiento de la población en educación superior y universitaria según nivel de ingreso (2005-2015).

Quintil de Ingresos	Gran Buenos Aires	Total aglomerados
1	43.4%	30.4%
2	-19.6%	1.1%
3	17.5%	14.4%
4	8.7%	5.9%
5	-2.7%	-1.6%

Fuente: elaboración propia en base a EPH.

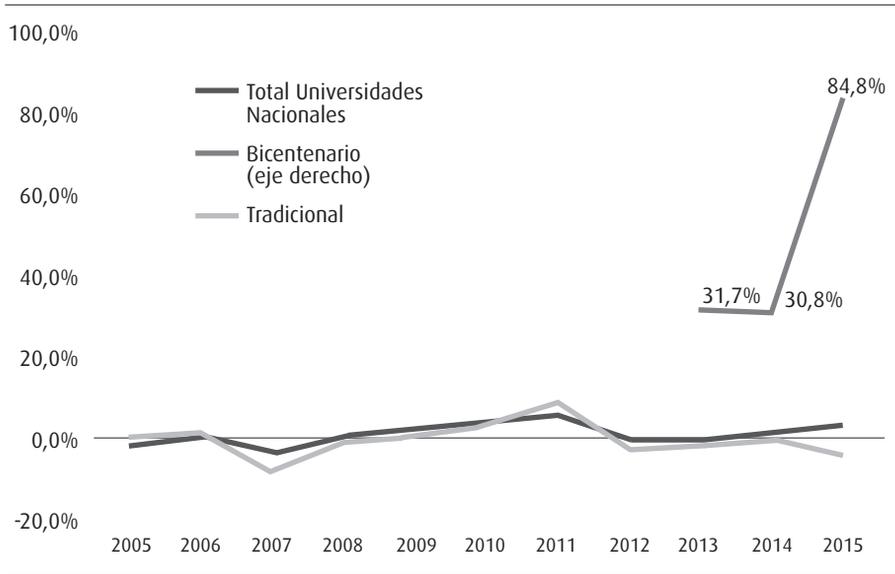
Las tablas presentadas permiten inferir que las universidades del conurbano seguramente hayan sido efectivas en cumplir con dos objetivos: i) que una parte de la demanda de educación superior fuese cubierta, recibiendo a población con diversos niveles de ingresos que nunca había pasado por aulas universitarias; ii) que otra parte de la población, con niveles de ingresos más altos, no solo pudiera asistir sino también graduarse.

3.2. Crecimiento específico de la matrícula en las universidades del conurbano⁴

Solo con los datos hasta aquí presentados sería difícil dar cuenta de la proporción en que el incremento de la demanda por educación superior de los últimos años fue cubierto por las universidades del conurbano. Sin embargo, utilizando los datos del Departamento de Información Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación se observa que el crecimiento de la matrícula durante el período trabajado es sistemáticamente más grande en las Universidades del Bicentenario que en el promedio de las universidades nacionales y más aún que en las tradicionales (gráfico 3.1).

4. Los siguientes sub-apartados están realizados en base a los informes y procesamientos realizados por Marcelo Bruchansky, becario interno del Programa Interinstitucional de Investigación, UNPAZ.

Gráfico 3.1. Tasa de crecimiento de la cantidad de estudiantes de pregrado y grado.



Fuente: elaboración propia en base a Departamento de Información Universitaria, DNPeIU, SPU.

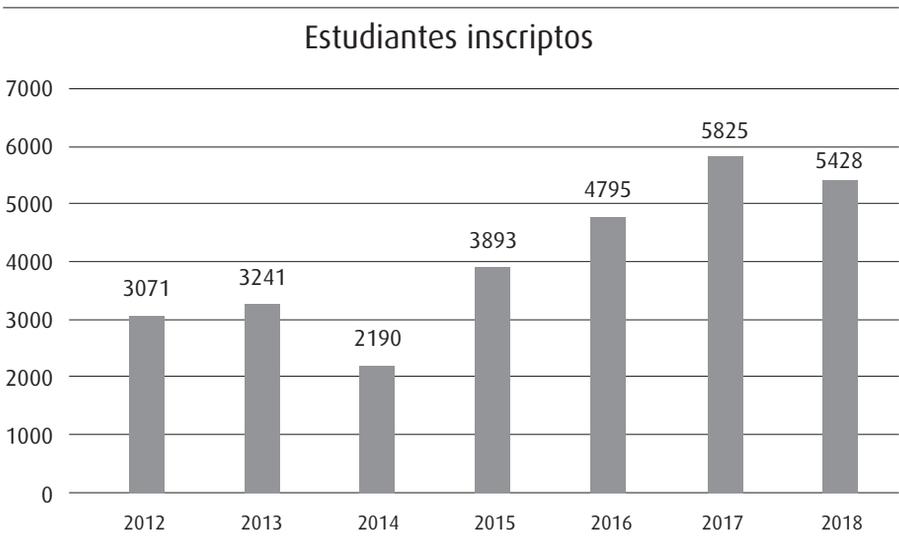
Según los datos del Ministerio de Educación de la Nación, las tasas de crecimiento de la cantidad de estudiantes en las Universidades del Bicentenario superan por lejos a las del resto de las universidades. Mientras el crecimiento para el total de universidades alcanzó el 3,1% en 2015, las creadas más recientemente crecieron un 84,8%. En particular, durante 2015, entre las Universidades del Bicentenario, la cantidad de estudiantes se incrementó un 286,9% en la UNPAZ, un 68,1% en la UNAJ, un 44% en la UNDAV y un 42,1% en la UNM. La conclusión que ya se había obtenido es que el total de las universidades del conurbano durante la última década no solo han respondido a demandas implícitas de población que no asistía o había dejado de asistir a la universidad, sino que seguramente han recibido a estudiantes que ya asistían a otros establecimientos.

Si en 2015 las universidades del Conurbano Bonaerense no llegaban a representar un 10% del total de la matrícula del país, la tendencia del período 2005-2015 implicó un constante crecimiento en tal participación. Y los

últimos tres años continuaron con el mismo movimiento relativo, especialmente en las Universidades del Bicentenario.

Si bien no se cuenta con estadísticas para el total del sistema, una muestra del crecimiento explosivo de la demanda la dan los números de inscriptos en el curso inicial universitario de la UNPAZ. Tal como se muestra en el gráfico 3.2, el crecimiento post 2015 siguió siendo exponencial y recién se estabiliza en 2018. Pero incluso si observamos la cantidad total de estudiantes en la Universidad, estos siguieron aumentando aún en el último año. De hecho, según ha procesado la Secretaría Académica de la UNPAZ se pasó de 8001 estudiantes en 2016 a 9744 en 2017 y 11.433 en 2018, lo cual implica una tasa anual de crecimiento estudiantil en las carreras de grado y pregrado de casi el 43%. Esto ha sido posible en tanto en los últimos dos años la tasa de aprobación de quienes se han inscripto en el Ciclo de Inicio Universitario (CIU) fue creciendo hasta estabilizarse en un 70%, pero además seguramente estudiantes que habían abandonado/perdido su regularidad años anteriores retomaron sus estudios en los últimos años al estar la Universidad más arraigada en la región/municipio.

Gráfico 3.2. Inscriptos en el Ciclo de Inicio Universitario, UNPAZ.



Fuente: Secretaría Académica UNPAZ, SIU Guaraní.

Las cifras mostradas grafican una enorme cuantía de nuevos estudiantes ingresando a las aulas lo cual, como no puede ser de otra manera, se ha transformado en la preocupación central de las autoridades de estas instituciones en tanto año tras año hay que multiplicar capacidades de infraestructura y docencia para su atención. La situación de centrar esfuerzos en la tarea docente se justifica aún más cuando damos cuenta de que la demanda estudiantil no solo exige por su carácter cuantitativo, sino que también presenta características cualitativas distintas a aquellas a las que están habituados los docentes de universidades tradicionales y, por tanto, propone un esfuerzo adicional para repensar la actividad.

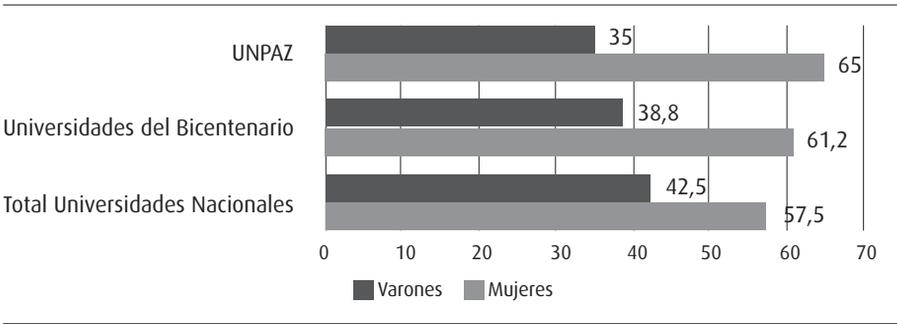
3.3. Avance sobre algunas características cualitativas de la demanda estudiantil en las nuevas universidades del conurbano. Análisis del caso UNPAZ⁵

En el artículo sobre el cual está basado el presente, se concluía que entre quienes asisten a las Universidades del Bicentenario se reconoce una composición etaria, de género e incluso de un bagaje cultural, distinto al resto de las universidades, lo cual influye en las demandas a las instituciones. Se suma en este apartado un análisis más desarrollado de las características cualitativas del estudiantado de la UNPAZ, a partir del avance en el procesamiento de datos provistos por su Secretaría Académica.

En lo que se refiere a la distribución por género, en el promedio del total de universidades, el porcentaje de mujeres es mayor al de varones, pero la proporción es mayor aún en las Universidades del Bicentenario y mayor aún en la UNPAZ, donde alcanza el 65% (gráfico 3.3).

5. La información cuantitativa de este apartado fue elaborada por Lucas Caro en su función de becario en formación de la Secyt, UNPAZ.

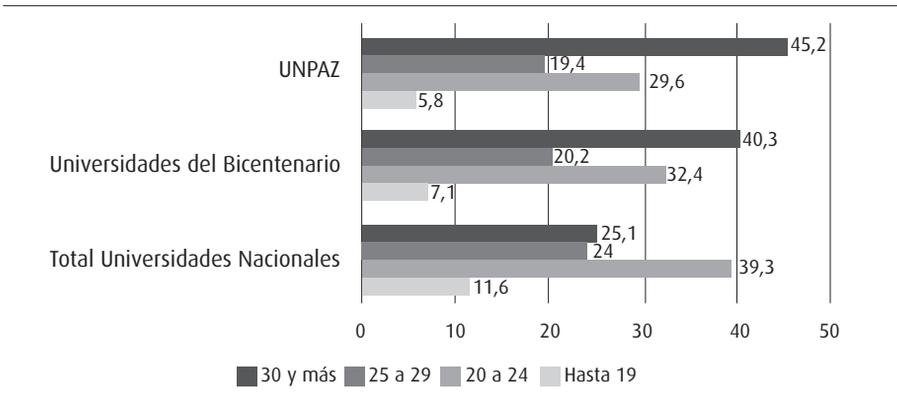
Gráfico 3.3. Distribución por género. Año 2015.



Fuente: elaboración propia en base a Departamento de Información Universitaria, DNPeIU, SPU.

En cuanto a la composición etaria de los estudiantes, las diferencias entre las universidades del Conurbano Bonaerense y el promedio de las universidades nacionales son realmente significativas: en las Universidades del Bicentenario, en el año 2015, el porcentaje de estudiantes mayor de 30 años supera siempre el 40% (subiendo en el caso de la UNPAZ al 45%), mientras que en el promedio total la proporción baja al 25%. Dada esta situación, no sorprende que la franja mayoritaria de las universidades (20 a 24 años) se reduzca notoriamente en el conurbano y en la UNPAZ en particular (gráfico 3.4).

Gráfico 3.4. Distribución por edades. Año 2015.



Fuente: elaboración propia en base a Departamento de Información Universitaria, DNPeIU, SPU.

El último dato contextual, si bien solo es de la UNPAZ, definitivamente ilustra la situación diferencial de las universidades del conurbano. A partir de datos de la Secretaría Académica de la Universidad, se puede inferir con bastante certeza que en este último año no más del 10% de los padres o madres de los nuevos estudiantes inscriptos había pasado por un aula universitaria (tabla 3.5).

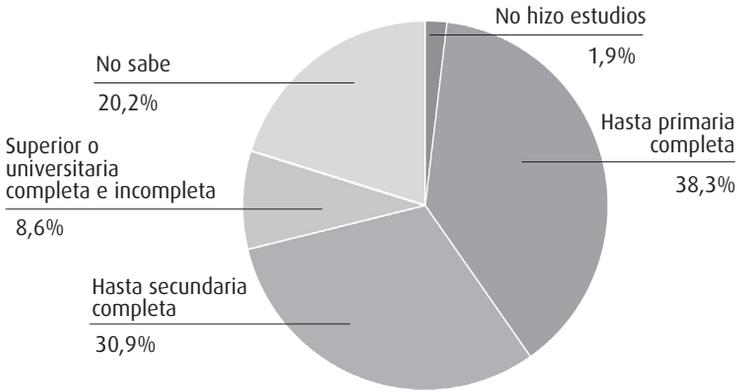
Tabla 3.5. Nivel educativo de la madre y el padre. Nuevos inscriptos UNPAZ, año 2018.

	No hizo estudios	Hasta primaria completa	Hasta secundaria completa	Superior o universitaria completa e incompleta	No sabe	Total
Nivel educativo madre	1.6%	36.3%	33.6%	11.4%	17.1%	100.0%
Nivel educativo padre	2.3%	40.4%	28.2%	5.8%	23.3%	100.0%

Fuente: elaboración propia en base a información de la Secretaría Académica, UNPAZ.

Mucho más significativo aún que el tan mentado dato sobre primera generación de estudiantes universitarios es que, como mínimo, los padres y las madres del 40% de los nuevos inscriptos en la UNPAZ nunca concurren a un colegio de nivel secundario (gráfico 3.5). Y esta proporción seguramente es mayor, en tanto en la encuesta realizada entre los estudiantes hubo un 20% de respuestas “no sabe” ante la pregunta sobre el máximo nivel educativo alcanzado por los padres. Esta lejanía familiar con el sistema educativo hace más valioso aún tanto el esfuerzo de los estudiantes universitarios de las nuevas universidades del conurbano como el rol de asignador de nuevos derechos de estas instituciones a la población de estas localidades.

Gráfico 3.5. Nivel educativo del padre y la madre de los nuevos inscriptos. UNPAZ, año 2018.



Fuente: elaboración propia en base a información de la Secretaría Académica, UNPAZ.

En definitiva, consideramos que los datos socio-demográficos de los estudiantes permiten un primer acercamiento a lo que muchas veces de manera abstracta se denomina *territorio* y, con ello, a cuáles son o pueden ser sus demandas (explícitas e implícitas). Que a las aulas ingresen en forma masiva: i) gran cantidad de mujeres (muchas veces con sus hijos a cuestas o haciendo malabares con sus padres u otras madres para poder cuidarlos); ii) personas cuya edad en algún otro momento histórico no muy lejano de nuestro país les hubiese hecho inferir que nunca iban a poder tener estudios superiores; y iii) jóvenes y adultos que por su tradición familiar nunca o muy pocas veces oyeron hablar de lo que es y cómo se estudia en una universidad no puede sino más que trastocar cualquier tradición universitaria y exigir que nuevas necesidades que muy pocas veces habían sido tenidas en cuenta empiecen a estar presentes en la determinación de las lógicas del total de las funciones de las universidades.

En este contexto, la función docente es la que ocupa el plano central en los primeros años de las nuevas universidades del conurbano, en tanto debe responderse de forma rápida e innovadora a una creciente y nueva forma de demandar estudios universitarios. Así es como el resto de las funciones –investigación, transferencia y extensión– existen principalmente en relación con la principal, especialmente en los primeros años de vida de estas instituciones.

4. La necesidad de innovación en la docencia y su reflejo en las actividades de I+D en la UNPAZ⁶

La prioridad a la función docencia habitualmente otorgada en los primeros años de funcionamiento en todas las Universidades del Bicentenario –y dentro de estas la UNPAZ– no solo es una consecuencia de la fuerte y creciente demanda de ingreso a las instituciones, sino que también la composición cualitativa del estudiantado ha exigido respuestas disímiles a las brindadas habitualmente en las universidades tradicionales. Estas nuevas demandas han impulsado la modificación de pedagogías y formas de docencia en las nuevas universidades y, en particular, en la UNPAZ. Siguiendo con el objeto de este artículo, observaremos cómo tal impulso de cambio se ha visto reflejado en las actividades de I+D de esta última universidad.

Entendemos que las nuevas demandas y la consecuente necesidad de innovación en las funciones universitarias es una directa consecuencia del proceso de democratización y adjudicación de nuevos derechos que implicó la creación de nuevas universidades nacionales. Intentando realizar un mínimo y esquemático encuadre conceptual de este proceso, se puede decir que este implicó lo que Unzué (2016) llama “interiorización de la universidad”, el cual consiste en llevar las instituciones a lugares alejados, tanto en sentido geográfico como de desarrollo, donde el acceso a la educación superior resulta problemático; rompiendo así con la superposición del sistema universitario con los grandes centros urbanos reproductores de una lógica habitualmente tildada de elitista. Pero, a su vez, la democratización supone una serie de esfuerzos tendientes a facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes –entre ellos, cursos de nivelación y tutorías– y a brindar carreras que resulten atractivas y se articulen con las expectativas laborales de esos estudiantes (Gluz, 2011).

Ambos aspectos se entrecruzan en el proceso de creación y crecimiento de la UNPAZ y han influido en las nuevas formas de docencia dentro de la Universidad. En un contexto de ajuste y retracción de políticas sociales, el notable incremento de la demanda de estudios superiores en la zona, refleja una necesidad de formación insatisfecha y una política pública que da respuesta a la misma. A su vez, nuestra hipótesis es que resulta lógico que la política de

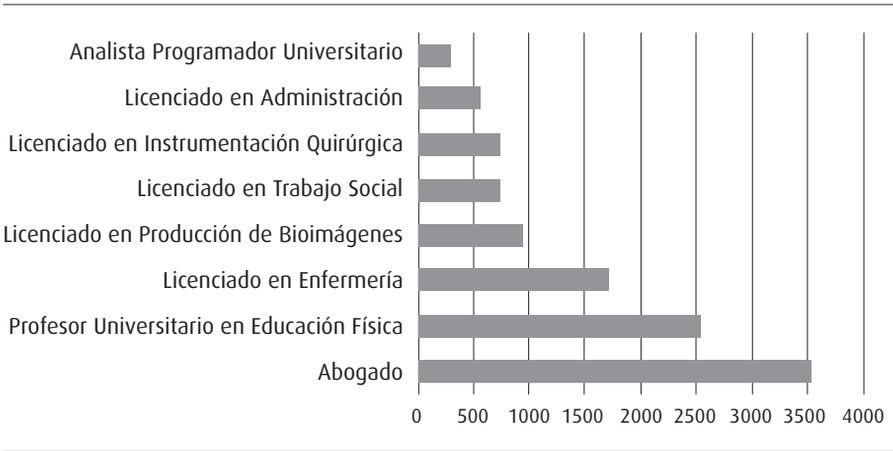
6. Este apartado fue elaborado con Gina Del Piero en el marco del trabajo conjunto en la Secyt, UNPAZ.

acercamiento a sectores que tradicionalmente no accedían a la universidad haya afectado las formas de producción y apropiación del conocimiento.

El esfuerzo que tiene que hacer una institución para responder a esta demanda es enorme, y la función investigación, tanto en términos de presupuesto como de prioridad de gestión, inicialmente es difícil de abordar. A eso debemos sumar otras características particulares que también hacen complejo el desarrollo de la I+D en este tipo de instituciones, como por ejemplo:

- Necesidad de creación de cultura universitaria frente a estudiantes sin tradición familiar en este nivel de educación (tabla 3.5 del apartado anterior);
- Existencia de carreras preferentemente profesionales con baja tradición en investigación (predominio de licenciaturas en enfermería, educación física, abogacía, administración y trabajo social) (gráfico 4.1);
- Mayoría de docentes jóvenes y con baja trayectoria en investigación (tabla 4.1);
- Nula infraestructura instalada para investigación (laboratorios, equipamiento, espacios).

Gráfico 4.1. Cantidad de estudiantes. UNPAZ, año 2018.*



*A fin de simplificar el gráfico no se presenta el total de carreras de la UNPAZ. Las 8 carreras señaladas representan el 95% del total de los estudiantes de la Universidad.

Fuente: elaboración propia en base a información de la Secretaría Académica, UNPAZ.

Tabla 4.1. Máximo título alcanzado por los docentes. UNPAZ, año 2017.

	Doctorado	Magister	Especialización	Grado
Todos los docentes de la UNPAZ	2,9%	3,8%	1,9%	91,4%
Docentes del Depto. Cs. De la Salud y el deporte	0,8%	1,3%	1,8%	96,1%
Docentes del Depto. Economía, Producción e Innov. Tecnológica	1,8%	3,5%	0,9%	93,9%
Docentes del Depto Cs. Jurídicas y Sociales	5,6%	6,8%	2,4%	85,3%

Fuente: elaboración propia en base a información de la Secretaría Académica, UNPAZ.

En instituciones con estas características, los recursos a invertir para iniciar las actividades de investigación y transferencia son mucho mayores que en otras donde ya existe capacidad instalada, tanto en términos de recursos humanos como de infraestructura. Esto influye directamente en el tipo y temáticas de los proyectos de I+D posibles de llevar adelante. Un descubrimiento llamativo en la UNPAZ es que la mayor parte del esfuerzo en las actividades de investigación iniciales fue puesto en la (auto) reflexión sobre las problemáticas en las experiencias docentes dentro de la universidad que vivían los propios investigadores. Específicamente, puestos a analizar el primer llamado interno a proyectos de investigación en el año 2015, el resultado es que más del 50% de los mismos (8 proyectos de 15 aprobados) tenían como objeto de estudio temáticas de la propia universidad.⁷

Es decir, a contramano de lo que se hubiese podido esperar de las temáticas I+D en universidades que pregonan la “relación e interacción con el territorio”, las principales líneas asumidas por sus docentes-investigadores implicaron, en un principio, una mirada hacia adentro de las paredes de la institución y no hacia afuera. Esta aparente contradicción se resuelve si se toman

7. Estos proyectos respondían a una de las cuatro líneas prioritarias de investigación propuestas en su momento: Educación e inclusión social. Dentro de esta línea, los proyectos se concentraron en la única sublínea que refería a la Educación Superior.

en cuenta dos aspectos trabajados hasta aquí para la primera etapa de la institución: i) la prioridad dada a la función docencia ante la explosión de la matrícula; ii) la hipótesis de que el llamado *territorio* en las nuevas universidades del conurbano son prioritariamente sus propios (y potenciales) estudiantes.

Algunos de los proyectos se centran de manera específica en problemas surgidos en la experiencia áulica, otros toman como problemática central el encuentro de una primera generación de estudiantes con la cultura universitaria y, por último, hay proyectos que proponen reflexionar de manera amplia acerca del modelo de universidad que representa la UNPAZ como institución del Conurbano Bonaerense (ver listado de proyectos en Anexo). Los proyectos se desprenden de inquietudes diarias del trabajo docente en la institución, generalmente dando cuenta de obstáculos para el desarrollo de los planes de estudios de las distintas carreras. Una rápida lectura de sus títulos deja traslucir la necesidad de los docentes-investigadores de la UNPAZ de reflexionar sobre los problemas a los que se enfrentan las nuevas universidades conurbanas para lograr una real democratización del conocimiento, permitiendo no solo el acceso de las clases populares a la universidad, sino también su permanencia. En otras palabras, implica pensar las posibilidades de desarrollo de la UNPAZ en forma diferenciada a los modelos tradicionales de universidad.

Estas primeras actividades de I+D puede que no hayan arrojado en todos los casos resultados científicos de primera línea si es que se miden con la vara tradicional de la academia. Sin embargo, eso no quita que no hayan sido una piedra basal para la construcción de la universidad. La totalidad de los proyectos no solo han redundado en una mejora del conocimiento de la realidad del estudiantado, sino que también han contribuido a la formación de grupos y líneas de investigación que perduraron en el tiempo. Es decir, su importancia no debe medirse en forma tradicional/arcaica, sino que se debe poner en valor la autorreflexión y la formación de vocaciones científicas dentro de la institución; lo cual es un elemento más que diferencia al desarrollo de las nuevas universidades del modelo tradicional.

Es claro que, en términos de las políticas de producción de conocimiento, las universidades del conurbano deben sumar líneas que vayan más allá de la necesaria autorreflexión sobre sus condiciones de existencia y las acciones que se deben adoptar para acercar la institución a las clases populares. Esto lo exige la misma coherencia con las ideas, discursos, normativa, e incluso, con el imaginario explícito construido alrededor del potencial creativo de estas

instituciones que, de manera abusivamente esquemática, reduccionista y en línea con lo que se expone en este artículo se podría sintetizar en *transformarse en usina de conocimiento útil para el desarrollo local/territorial*.

Dicho de otro modo, el desafío para las áreas de ciencia y tecnología de las nuevas instituciones del conurbano está en cómo planificar políticas universitarias de producción y apropiación social del conocimiento que logren dar cuenta de las demandas explícitas e implícitas a las que se enfrentan. Tal planificación implica observar múltiples variables, como pueden ser: i) las prioridades institucionales; ii) las demandas económicas y sociales locales; iii) las prioridades académico-docentes de departamentos y carreras; iv) las capacidades docentes existentes y v) el estado de la ciencia en las áreas temáticas principales de los institutos de investigación de la universidad. Lo que se propone, en definitiva, es recorrer un camino que analice las múltiples variables que pueden intervenir en la difícil y abstracta tarea de lo que suele enunciarse como “dar respuestas a las necesidades del territorio”, intentando en cada momento avanzar sobre un aspecto particular de este último, a fin de avanzar en su comprensión general.

5. Una mirada sobre el contexto productivo: avance sobre las demandas de las empresas paceñas a la universidad⁸

Hasta aquí se ha descrito al *territorio* a cuyas demandas pretenden responder las nuevas universidades del conurbano como totalmente influenciado por las características particulares de su estudiantado. A la vez, también se dio cuenta que, a medida que la universidad se desarrolla, la construcción de su *territorio* y las demandas de las que busca dar cuenta se van complejizando. En este apartado se propone dar un pequeño paso más en la comprensión de tal complejidad, incluyendo al entorno productivo local como un nuevo factor que influencia las demandas territoriales y, por tanto, el direccionamiento de su desarrollo.

8. La información estadística y de campo de este apartado fue elaborada y procesada por Alex Kodric y es parte de un Documento de Trabajo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, UNPAZ: “PYMES industriales en José C. Paz: caracterización del entramado productivo local y fortalecimiento de la alianza universidad-empresa” (marzo de 2018), donde se realiza una primera identificación de las capacidades y problemáticas comunes del sector metalmecánico en el municipio de José C. Paz.

El contexto productivo local y, en particular, las demandas de las empresas pacañas —en su mayoría pymes—, son un elemento que podría influenciar no solo a las actividades de I+D de la universidad, sino que hasta podrían ser tomadas en cuenta en la determinación de sus actividades académico-docentes. La importancia del contexto productivo local en la construcción de las demandas territoriales radica en una lógica en la cual la universidad se concibe como un actor fundamental para la inserción y articulación sostenible de los pequeños y medianos productores locales dentro de cadenas de valor regionales, provinciales y nacionales, que sean susceptibles de generar puestos de trabajo de calidad y, al mismo tiempo, el mejoramiento de la calidad de vida de la población local. De allí el interés de propiciar no solo el desarrollo de emprendimientos productivos que puedan insertarse en cadenas de valor locales y regionales, sino también el desarrollo de proyectos en áreas estratégicas y de vacancia que, además de generar valor, tienen el potencial de producir y transferir conocimientos y tecnologías socialmente relevantes.

A diferencia de lo que ocurre con otras variables del territorio, el contexto productivo difiere en cada localidad, y mucho más cuando nos referimos al Conurbano Bonaerense. En consecuencia, este aspecto de la demanda es necesario estudiarlo caso por caso, especialmente en el caso de las universidades que buscan atender necesidades de su entorno específico. En lo que sigue de este apartado, nos detendremos exclusivamente en algunas características generales del entorno productivo del municipio de José C. Paz y en los aspectos productivos de un grupo de empresas de esta misma localidad entrevistadas por especialistas de la Secyt, UNPAZ.⁹

Si solo nos atenemos al perfil productivo del municipio de José C. Paz, existe un claro sesgo hacia la producción de servicios (aproximadamente 85% de servicios y 15% producción de bienes). En torno a la estructura económica y composición de actividades, en tanto producción de bienes, son salientes las actividades manufactureras (7,23%), construcción (3,25%) y primaria (3%). A su vez, dentro de la industria manufacturera, las actividades salientes del municipio son la industria alimenticia, la metalúrgica, maderera y cerámica.

9. Esto de ninguna manera implica entender que la demanda local a tomar en cuenta en la UNPAZ se circunscriba estrictamente con la división geográfica-política del municipio, sino que es un recorte que se realiza en pos de la presentación en este artículo. Por el contrario, se entiende que el trabajo de comprensión de las demandas locales debe tomar en cuenta a toda la región de, al menos, el noroeste del Conurbano Bonaerense.

Al considerar el perfil de la producción de servicios, sobresalen las actividades inmobiliarias, de transporte y logística, comercio y la administración pública (considerando tareas administrativas, defensa y seguridad social, enseñanza, salud y servicios comunitarios y sociales) (tabla 5.1).¹⁰

Tabla 5.1. Participación de cada actividad en el producto bruto geográfico, José C. Paz, último año disponible (2003).

Actividad	José C. Paz
Agricultura, ganadería, caza y silv.	0.03
Pesca y servicios conexos	0
Explotación de minas y canteras	0
Industria manufacturera	7.23
Electricidad, gas y agua	1.95
Construcción	3.25
Sectores productores de bienes	12.45
Comercio por mayor y menor	16.83
Servicio de hotelería y turismo	1.25
Servicio de transporte	16.21
Intermediación financiera	1.67
Servicios inmobiliarios	28.72
Administración pública	2.85
Enseñanza	9.63
Servicios sociales y de salud	3.87
Servicios comunitarios	3.39
Hogares privados con servicio	3.13
Sectores productores de servicios	87.55

Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA)

La escasez de actividad industrial en el municipio transforma el tipo de demanda que puede recaer sobre la universidad con relación a lo que habitual-

10. Si bien el último dato oficial disponible de PBG local es de 2003, otros datos hacen suponer que esta estructura con un muy bajo nivel industrial no ha cambiado. Solo por poner un ejemplo, para el período 2010-2014, el consumo eléctrico industrial en Malvinas Argentinas (municipio vecino) fue 8.1 veces mayor que el de la industria paceña.

mente sucede en las universidades tradicionales. La industria suele ser el sector más dinámico, tanto en lo que respecta a generación de empleo como en las necesidades de innovación en la producción. En este contexto es lógico que una institución resigne el desarrollo de áreas estrictamente técnico-ingenieriles para dedicarse con mayor énfasis a aspectos relacionados con el desarrollo social, la protección de derechos, la gestión y administración pública y el crecimiento de disciplinas ligadas a profesiones del tipo “liberales”.

Sin embargo, que la industria sea minoritaria no significa que no exista y que no tenga demandas hacia la universidad. Más bien, por el contrario, resulta saludable que la universidad pueda transformarse en un factor que promueva el desarrollo industrial en la región. La pregunta, entonces, es qué tipo de demandas tienen o podrían tener hacia la universidad las industrias instaladas en José C. Paz y alrededores. Se presentan aquí de forma muy breve unos pocos datos de un relevamiento realizado a un grupo de siete empresas industriales paceñas principalmente relacionados con el área metalúrgica y que, podría decirse, representan una pequeña muestra representativa del entramado productivo de la localidad.

En primer lugar, respecto a las características organizacionales, la mayoría son empresas jóvenes nacidas luego de la crisis del 2001-2002, con uno o dos socios y típicamente pyme tanto por su facturación como por la cantidad de empleados, de hecho, todas son intensivas en mano de obra (entre 30% y 40% de sus costos de producción) y el destino de su producción es mayormente dentro de la localidad o a lo sumo en la provincia de Buenos Aires (tabla 5.2).

Tabla 5.2. Período de inicio de actividad y forma jurídica de las empresas consultadas.

	1990-1995	1996-2002	2003-2015	Forma Jurídica
Empresa 1			X	SA
Empresa 2			X	SA
Empresa 3	X			SRL
Empresa 4		X		Unipersonal
Empresa 5		X		SRL
Empresa 6			X	SRL
Empresa 7			X	Unipersonal

Fuente: elaboración propia en base a relevamiento Secyt, UNPAZ

Haciendo foco en las características productivas de las empresas, la mayoría producen bienes intermedios dirigidos hacia diversas industrias o sectores de servicios. De hecho, en su totalidad han expresado preocupación por la coyuntura económica, dado que la demanda de sus productos se encuentra asociada a la dinámica de industrias vinculadas al mercado interno.

A su vez, un aspecto que se relaciona de forma importante con las posibles demandas de innovaciones técnicas e incluso de mano de obra es el de la antigüedad promedio de las maquinarias utilizadas. En este sentido, se observa que su mayoría tienen una antigüedad promedio mayor a los diez años, con una tendencia a superar a los veinte años. No obstante, las empresas manifestaron estar conformes con el rendimiento de las máquinas acorde a su escala productiva (tabla 5.3).

Tabla 5.3. Antigüedad promedio de las maquinarias utilizadas.

	0-5 años	5-10 años	10-15 años	15-20 años	Más de 20 años
Empresa 1			X		
Empresa 2			X		
Empresa 3		X			
Empresa 4					X
Empresa 5					X
Empresa 6				X	
Empresa 7					X

Fuente: elaboración propia en base a relevamiento Secyt, UNPAZ

Si bien la antigüedad de la maquinaria podría ser una medida del grado de innovación, en la encuesta se hizo una pregunta específica por la tecnología utilizada y las actividades de innovación. Esta dimensión se propone dar cuenta del dinamismo, la capacidad y la distancia de cada empresa respecto a la frontera productiva de su sector (tabla 5.4). En cuanto a estas actividades, se observa que la más realizada fue la adquisición de máquinas y equipos. En segundo lugar, se encuentra el diseño de nuevos productos o procesos, si bien las empresas que mencionaron haber realizado este tipo de actividad manifestaron que la etapa de ejecución en la que se encuentran es en diseño o prueba del prototipo (no comercialización). En idéntico estadio se encuentran aquellos que manifestaron haber desarrollado máquinas y equipos propios (aún no se han insertado en la línea de producción).

Por su parte, aunque solo dos empresas manifestaron haber adoptado sistemas de control de calidad, en el análisis de las entrevistas se refleja como una preocupación al respecto y los entrevistados mencionaron tener intenciones de implementar sistemas de control en el corto plazo.

Por último, dentro de los desafíos para el futuro se mencionó recurrentemente la eficientización del proceso productivo a través de la implementación de diversas actividades de innovación, reducción de costos y errores.

En definitiva, un primer acercamiento a las actividades de uso de tecnología e innovación en la industria pacaña nos muestra que son relativamente bajas, si bien pareciera haber mayor interés, tanto en lo que se refiere a las

llamadas innovaciones en “tecnologías blandas” como en las innovaciones técnicas de carácter menor o gradual.

Tabla 5.4. Actividades de innovación durante el período 2012-2017.

	Empresa 1	Empresa 2	Empresa 3	Empresa 4	Empresa 5	Empresa 6	Empresa 7
Adquisición de máquinas y equipos	X	X	X	X	X		
Desarrollo propio de máquinas y equipos			X				X
Desarrollo de software/hardware	X		X				
Compra de software/hardware			X				
Compra de tecnología			X				
Desarrollo de tecnología			X				
Adopción de Sistemas de Calidad			X			X	
Diseño de nuevos productos o procesos		X	X			X	X
Desarrollo o compra de diseño industrial			X				

Fuente: elaboración propia en base a relevamiento Secyt-UNPAZ

La caracterización, a partir de las entrevistas realizadas (de la que aquí se presenta solo un breve resumen), tiene por objeto ser un primer acercamiento desde la universidad hacia las empresas industriales para conocer sus necesidades, su situación y las posibilidades de articulación. En este sentido, una de las dimensiones abordadas fue la perspectiva de las empresas respecto a demandas hacia el sector académico, las cuales en este trabajo específico fueron entendidas como el conjunto de acciones por medio de las cuales el sector privado se figura que la universidad podría “ayudar” a su mejor desempeño a través de diversas intervenciones o mediaciones que redunden en un beneficio para ambos sectores.

Del conjunto de demandas reveladas surgen como ejes temáticos centrales tres dimensiones (ver detalle en tabla 5.5):

- **Asesoramiento técnico y capacitaciones:** se plantea a la UNPAZ como actor capaz transferir diversos conocimientos en materia de asesoramiento técnico en diversas áreas: gestión, incremento de la competitividad vía reducción de costos, formación y capacitación a los recursos humanos, etc.
- **Actor capaz de nuclear a empresarios locales:** se posiciona a la UNPAZ como un actor capaz de nuclear a las empresas locales de diversas formas y con diversos objetivos (colusión de precios, representante y parte de la realización y gestión de acuerdos comerciales con otros actores nacionales o del MERCOSUR y representante de los empresarios locales en ferias internacionales).
- **Actor promotor y coordinador de la asociatividad entre organizaciones:** demanda vinculada a la representación de la UNPAZ como agente promotor en temáticas vinculadas al asociativismo entre las empresas. En este sentido, la principal demanda detectada es la coordinación y gestión de un espacio común del tipo taller con máquinas compartidas, que permitan disminuir los costos de producción y transacción (centro de servicios).

Tabla 5.5. Demandas reveladas por parte de las empresas al sector académico-científico.

	Principales demandas reveladas
Empresa 1	Asesoramiento técnico; ámbito propicio para juntarse con otras empresas para coludir precios.
Empresa 2	Asesoramiento técnico; análisis de costos; orientación en gestión
Empresa 3	Capacidad de aglomerar empresas e incrementar la oferta comercial; avanzar hacia la realización de acuerdos comerciales entre las empresas locales y frente a otros mercados (nacional y MERCOSUR); capacidad de construir un centro común de servicios de gestión y/o taller; capacitación de personal; talleres de reflexión acerca de la práctica empresarial; la UNPAZ como una referencia en temáticas vinculadas a I+D; articular con autoridades municipales y provinciales.
Empresa 4	Compartir capacidad instalada; talleres de revisión de costos de la empresa; capacidad de la universidad de nuclear empresarios de la zona.
Empresa 5	Formación y capacitación de recursos humanos;
Empresa 6	Capacidad de la universidad de nuclear empresarios de la zona; capacidad de organizar y armar ferias empresariales en otros municipios; capacitación de reducción de costos y prácticas adentro del taller.
Empresa 7	Capacidad de la universidad de nuclear empresarios de la zona; capacitación de reducción de costos y prácticas adentro del taller.

Fuente: elaboración propia en base a relevamiento Secyt, UNPAZ

A partir de las características observadas de las empresas industriales paceñas, si bien es necesario profundizar el análisis, lo que con seguridad puede concluirse es que, al igual que en el caso de los estudiantes, las características específicas de las empresas locales definen una serie de demandas/necesidades hacia la universidad diferentes a las que habitualmente reciben las universidades tradicionales. Esto conlleva que, así como el desarrollo de las funciones de docencia e investigación en las nuevas universidades del conurbano deben contemplar las características diferenciales de sus estudiantes y docentes, también las funciones de extensión y transferencia deben hacerlo tomando en cuenta las diversidades de sus entornos sociales y productivos. Un desafío más hacia las nuevas universidades, relacionado con la respuesta a las demandas de su *territorio*.

6. El desafío de dar respuesta a las demandas: formas de atención, producción y apropiación social del conocimiento

Hasta aquí se ha expuesto cómo fue evolucionando la idea de universidad en distintas etapas históricas de nuestro país, concluyendo en que las formas actuales de producción y apropiación del conocimiento hacen necesario que, junto a las instituciones tradicionales, crezcan otras con mayor adaptabilidad y capacidad de relación con el medio local a fin de dar cuenta de las crecientes demandas socio-productivas que se van generando en torno a estas. Avanzamos ahora sobre algunos aspectos a partir de los cuales estas nuevas instituciones logran (o al menos intentan lograr) tal objetivo.

6.1 La respuesta a demandas desde la normativa. Resumen de conclusiones

A lo largo de este artículo se repitió largamente que una de las características principales/originales de las universidades del conurbano pasaba por tomar para sí como problemática relevante a *lo local y/o al territorio*. Se trató de conceptualizar, a su vez, que estas categorías podían referirse a la necesidad de articular con organizaciones políticas, sociales o económicas de cada región o incluso a la preocupación por la incorporación, retención y promoción de estudiantes locales que dificultosamente hubiesen podido acceder a la educación superior si la universidad no se acercaba a ellos.

Procurando indagar si lo hasta aquí conceptualizado se ve reflejado en las acciones más concretas de estas instituciones, recurrimos a su forma más sencilla: la letra escrita en sus normativas. Con una primera mirada en las cinco Universidades del Bicentenario, en el artículo inicial se mostró que, tanto en los estatutos como en los planes de desarrollo institucional, se encuentran incorporadas las problemáticas relacionadas con el desarrollo local y la interacción con el *territorio*. A su vez, se observó cómo estos objetivos generales se complementaban con normativas concretas relacionadas con la producción de conocimiento, la apropiación social y la atención de demandas.

En términos muy esquemáticos resumimos las conclusiones allí vertidas para cada dimensión:

- *Respuesta a demandas*: La respuesta a demandas o necesidades se encuentra claramente presente tanto en los estatutos universitarios como en los planes de desarrollo institucional. De manera explícita se propone que todas las funciones –docencia, investigación, transferencia– son pensadas en cada institución en forma prioritaria para responder a necesidades del medio. En otras palabras, el imperativo de la pertinencia social no ha quedado solo en discurso en las nuevas universidades, sino que se plasma en las regulaciones de su funcionamiento.
- *Producción de conocimiento*: Se observó la voluntad de lo que en las normativas aparece como “orientación del conocimiento”, en general hacia aspectos de término abstracto como “la equidad” y/o “la inclusión”. Pero en lo que a este artículo importa, tales orientaciones traen como correlato una lógica de producción de conocimiento planificado y con prioridades de atención a demandas, donde difícilmente pueden diferenciarse las funciones de investigación y de transferencia.
- *Apropiación social del conocimiento*: Al menos desde sus normativas, las Universidades del Bicentenario se hacen cargo de posturas concretas frente a la pregunta que nos hiciéramos sobre los destinatarios de sus acciones (“¿conocimiento útil para quién?”). Seguramente influenciadas por el contexto político en que surgieron y el medio socio-geográfico en que están inscriptas, estas instituciones adoptan una postura antimercantil y propiciadora de mejorar las condiciones de vida de “los sectores más postergados”, “de los trabajadores” o de “mejorar la calidad de vida de los ciudadanos”.

Desde la normativa escrita y la planificación de políticas, pareciera que en las nuevas universidades del conurbano existe una postura clara frente a la definición de una nueva forma de producción y apropiación del conocimiento. Sin embargo, a nadie se le escapa que lo puesto en un papel no necesariamente se traduce en lo concreto y que el camino hacia su construcción seguramente no sea nada sencillo, de allí la importancia de ver su aplicación en los casos particulares de cada universidad.

6.2. El caso particular de la organización de las políticas de transferencia/vinculación tecnológica¹¹

Tanto a nivel de los discursos académicos como en la normativa y planificación de políticas de las nuevas universidades, la producción de conocimientos aparece como una categoría inescindible de su transferencia o aplicación. La pregunta analizada en este subapartado es cómo se traduce esto en la organización institucional de las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense y en qué afecta a las formas en que el conocimiento se produce y apropia. Para avanzar en su respuesta se realizaron entre diciembre de 2017 y febrero de 2018 una serie de entrevistas de carácter semiestructurado a las/los responsables de las áreas de transferencia o vinculación tecnológica de las cinco Universidades del Bicentenario, que en todos los casos coinciden o están insertos con sus Secretarías de Ciencia y Tecnología o Investigación. En el artículo original se detallan las variadas respuestas dadas por los entrevistados. En este caso solo se reseñan las principales conclusiones a fin de complementar lo hasta aquí expuesto en términos de demandas a las universidades y creación y apropiación de conocimiento.

En los cinco casos estudiados, las áreas de transferencia y/o vinculación tecnológica se encuentran en construcción de equipos y líneas de trabajo, lo cual resulta normal dada la reciente creación de las instituciones. A partir de la palabra de los entrevistados, se corroboró la idea esgrimida en apartados anteriores respecto a que, si bien hay una explícita intención de relacionar las universidades con el medio local, fue recién después de algunos años y de poder ordenar la oferta académica (docente) cuando se propuso impulsar las áreas de investigación, primero, y transferencia, después.

En ese marco, y con la mayor parte de los docentes enfocados en dictar cursos, los entrevistados manifestaron que, ante la creación de sus áreas, hubo (y hay) una necesidad de “orientación de su oferta tecnológica y fortalecimiento de sus capacidades institucionales”. En palabras concretas esto apareció como la “necesidad de sensibilizar a los grupos” y de “ayudarlos [a los

11. Este sub-apartado se basa en el informe elaborado por Cynthia Snerc en el marco del Proyecto “Entramado productivo local y fortalecimiento de la comercialización en economía social en José C Paz” de la convocatoria de Proyectos Jorge Sábato (2015) de la Secretaría de Políticas Universitarias, cuya directora es la Dra. Alejandra Roca (Secretaría de Ciencia y Tecnología, UNPAZ).

docentes] a ofrecer sus conocimientos al medio socio-productivo”. En estas frases, que de maneras muy similares se encontraron en todas las entrevistas, persisten dos elementos ya comentados en este artículo: i) la vocación de cada universidad por aplicar conocimientos; ii) la necesidad de trabajar con los docentes (“sensibilizar”) para que, además de cumplir con el dictado de clases, dediquen tiempo a las funciones de I+D.

Pareciera ser, entonces, una característica iniciática de las universidades del Conurbano Bonaerense convivir con una especie de tensión continua entre la voluntad explícita de aplicar conocimientos, las exigencias de cumplir con las tareas docentes, la falta de recursos físicos y financieros y la poca experiencia en la convivencia con un sistema de ciencia y técnica que, además, no está planificado para docentes-investigadores e instituciones con especificidades distintas a las de las universidades con mayor tradición. En este sentido, la construcción de la función de transferencia tecnológica demanda un fuerte trabajo *interno* en términos de adaptar a la institución y a sus docentes al sistema de ciencia y técnica existente.

Sin embargo, también se ha observado la necesidad de avanzar en la tarea *externa* de identificar las demandas, lo cual fue definido como un trabajo de “salir a golpear puertas” o como “patrullar las calles y los pasillos”. En ambos casos, la referencia fue a la doble necesidad de difusión del concepto entre los docentes-investigadores y de establecer nuevas conexiones con posibles actores adoptantes.

En definitiva, si bien hay algunos parámetros generales bien marcados, como tener una mirada siempre centrada “en nuestro territorio” y con “fuerte relación con los municipios”, la lógica de circulación o aplicación de los conocimientos no se encuentra predeterminada, sino que se va construyendo con la experiencia. En ese contexto se vislumbran esfuerzos creativos relacionados especialmente con la participación de actores internos (docentes, estudiantes) y externos (municipios, empresas pymes locales, instituciones educativas vecinas), que van aportando a la creación de una función que es en gran medida desconocida para todos ellos.

Respecto a la pregunta sobre los destinatarios del conocimiento creado, una de las cuestiones más llamativas que surgieron es que, en las universidades con áreas disciplinares ligadas a las ciencias exactas y naturales e incluso algunas ramas de salud y ciencias económicas, en muchos casos, los docentes-investigadores presentan un sesgo que se podría llamar proempresa, el

cual coexiste con una segunda visión que, en palabras de un entrevistado “integra a la extensión y admite actores sociales no empresariales”.

En consecuencia, lo que en un principio podría parecer como un corte político, ideológico, o relacionado con distintas lógicas de producción de conocimiento entre universidades tradicionales y universidades del conurbano, en realidad pareciera tener un componente ligado a la disciplina (o, lo que es más probable, a quiénes tienen la capacidad de demandar o hablar el idioma de estas). Como si en nuestro país las áreas “científico-tecnológicas” fueran parte de una serie de objetivos nacionales completamente escindidos de otros muy distintos relacionados con las racionalidades de las ciencias sociales y humanas. En términos de Varsavsky (1972, es como si coexistieran dos *estilos tecnológicos* dentro de una misma nación pero que no pudieran entablar un diálogo, justamente porque sus idiomas son distintos. Algo así como la *grieta* pero en términos de producción y apropiación del conocimiento.

Más allá de las determinaciones ligadas a la potencial utilidad del conocimiento que se desprenden de cada disciplina, los entrevistados también tuvieron como punto en común la voluntad política expresa respecto a quiénes deben ser los que se apropien del conocimiento creado. Y como la voluntad política es clara, los esfuerzos de aplicación de las disciplinas “técnico-ingenieriles” en pequeñas empresas, organizaciones sociales u otras organizaciones de la economía social existen (y en cantidad). Sin embargo, se encuentran barreras que muy difícilmente pueden ser sorteadas por los docentes en forma aislada, sino que en todos los casos han necesitado apoyo de la gestión: “¿el grupo social puede adoptar la tecnología?”; “¿posee el grupo o empresa el nivel sociocultural, el conocimiento o recursos para adoptar la transferencia?”; “¿cómo conseguir financiamiento y cómo hacer sustentable el emprendimiento?”.

Todas las anteriores son preguntas expresadas por los referentes de las universidades con relación a las problemáticas que han ido surgiendo en actividades de transferencia y que están ligadas a la necesidad de contar con grupos interdisciplinarios que, además del saber técnico específico, tengan la capacidad de “tratar con problemas sociales”; “que sepan ganarse la confianza de la gente”; “que tengan la habilidad de tratar con empresarios”. Aparece así una nueva tensión que, ahora sí, pareciera ser propia de la gestión de las Universidades del Bicentenario: lograr cohesionar dos visiones tradicionalmente desencontradas de transferencia tecnológica o vinculación

con el medio a partir de la construcción de equipos interdisciplinarios que puedan asociar sus saberes con el fin de lograr una aplicación concreta. Esta necesidad de interdisciplinariedad se hace mucho más explícita cuando se propone dar respuestas concretas a las demandas territoriales, en tanto se generan problemas complejos con variables de diverso tenor. Allí se cruzan aspectos tecno-productivos con problemáticas sociales, de contexto económico e incluso hasta de psicología de cada uno de los actores.

A modo de ejemplo, para el caso particular de la UNPAZ, si se observan las demandas empresarias presentadas en el apartado anterior, se puede dar cuenta de la necesidad de abordar sus problemáticas desde distintas disciplinas y miradas: técnico-ingenieril, económico-contextual, administrador-comercial, sociológica sobre recursos humanos y procesos de trabajo y hasta política en términos de la relación de la firma con el medio.

En conclusión, la propia experiencia de la organización de la I+D en las Universidades del Bicentenario ha hecho que sus gestores se topen con un dilema de la nueva lógica de producción de conocimiento de término global: se acepta que la ruptura de la especialización disciplinar es un método efectivo para orientar el conocimiento hacia la resolución de problemas complejos (especialmente locales), pero a la vez se enfrenta una gran dificultad para armar grupos interdisciplinarios, e incluso, compuestos por integrantes extrauniversitarios.

Así es cómo, a partir de la centralidad que las cinco universidades otorgan a “tender puentes entre el mundo académico y el mundo extrauniversitario” o de “articular todo el conocimiento que se produce tanto en la universidad como en la zona con todo el mapa de actores socio-productivo local”, en la mayoría de las entrevistas surgió la necesidad de contar en los equipos de transferencia con docentes-investigadores de áreas diversas “no solo para resolver problemas locales sino también para detectarlos”. Por tanto, las complejidades detectadas no residen en la resolución estrictamente técnica de los planteos, sino más bien en lograr identificar las necesidades que la mayoría de las veces resultan invisibles y, luego, articular los vínculos de confianza necesarios con los adoptantes de turno (sean empresas, gobiernos locales, emprendedores individuales u organizaciones sociales). De esta forma, los saberes necesarios implican no solo múltiples disciplinas, sino también “reconocer los conocimientos prácticos y del territorio que los potenciales demandantes tienen”. Y la necesidad de grupos interdisciplinarios para

reconocer saberes y dar cuenta de las demandas implícitas en el *territorio* (en la gente que allí vive, en realidad) sí que es bien específica de nuestras universidades y se distingue de la problemática global. Una vez más nos topamos con una necesidad recurrente: dar cuenta por diversos medios de las demandas generalmente no explícitas de los entornos de la universidad.

Frente a la consulta por las temáticas trabajadas o prioritarias, en la mayoría de los casos no se encuentra un registro sistemático y no surgen aún de algún relevamiento de necesidades locales, sino que han sido detectadas guiándose por el conocimiento previo de los investigadores y funcionarios (teórico-práctico y/o de la comunidad local) en contacto con actores locales. Tampoco las universidades poseen registros organizados de la totalidad de actividades de transferencia que realizan; no obstante, se ha podido obtener información relacionada con quiénes son los principales destinatarios de tales acciones. Si bien sumamente parciales, sus resultados parecieran concluir en la existencia de una tendencia en relación a la pregunta que ya nos hiciéramos al inicio: ¿conocimiento útil para quién?: gran variedad de organizaciones de la economía social, empresas o cámaras pyme, gobiernos locales e instituciones públicas, especialmente las ligadas a la salud o educación.

La lógica (o más bien el espíritu) con que las Universidades del Bicentenario han decidido organizar la producción de conocimiento incorpora (o tiene el deseo de incorporar) no solo a las necesidades, sino también a los saberes de sus potenciales usuarios. A su vez, a pesar de las dificultades propias de los inicios de gestión, es clara la orientación con relación a la apropiación social del conocimiento la que, de alguna manera, puede ser resumida en la frase de uno de los entrevistados:

Nosotros nacemos con un fuerte vínculo con el territorio. Para nosotros el vínculo con los parques industriales, con las escuelas, con los centros culturales, todo es parte del desarrollo local [...] Una característica muy fuerte de la universidad es esa, que tiene un vínculo muy fuerte con la sociedad en la cual está inserta, con las organizaciones sociales, con las cámaras empresarias, con las empresas, con los organismos públicos, con el hospital, con las escuelas. Para mí tiene esa impronta la universidad.

7. Breves reflexiones finales

En el desarrollo del artículo se propuso mostrar que los elementos constitutivos de las funciones de investigación y transferencia en las Universidades del Bicentenario no son ideas marcianas provenientes de un más allá sin historia. Por el contrario, son resultado de un proceso donde se conjugan racionalidades teóricas afectadas por ideas tanto locales como globales, políticas educativas y científicas concretas, capacidades y acciones de sus docentes-investigadores, presiones del entorno geográfico, contextos socio-políticos cambiantes y demandas sociales crecientes. Tratar de incluir en una matriz todas estas variables (y seguramente otras que se nos escapan) es, claro, una tarea de reflexión teórica e investigación empírica compleja a la que solo se intentó aportar en mínima medida.

A partir de un recorrido esquemático por la evolución histórica del concepto de universidad en Argentina, se reconocieron las dificultades que las universidades con mayor tradición tienen para adaptarse a las nuevas formas de producción de conocimiento dominantes a nivel global y que –con carácter “mercantil” primero y en tono más “extensionista-social” después– fueron incorporándose tanto a la retórica discursiva como a las prácticas concretas de instituciones y grupos de docentes-investigadores en el país. Este nuevo modelo abandonó la lógica ofertista (lineal) tradicional y dio valor a la orientación de las prácticas de producción de conocimiento en torno a la resolución de problemas concretos de carácter fundamentalmente local a partir de la interacción de saberes entre los diversos actores involucrados en estos.

Esta nueva versión de reforma “desacralizadora” le permitió a la universidad acercarse a distintas esferas –mercantiles y de las otras– de la sociedad, lo cual en este artículo se ha identificado como el impulso estructural que dio lugar a la creación de las universidades del Conurbano Bonaerense. Así, nos encontramos con nuevas instituciones que, a diferencia de las tradicionales, parecieran encontrarse más cerca (tanto en términos de las acciones de sus docentes-investigadores como en términos físico-geográficos) de las preocupaciones de lo que, en el discurso habitual, suele llamarse *el territorio*.

La resultante de este movimiento de transformación en la institución universitaria fue una nueva oleada de masificación estudiantil que comienza en la década de los ochenta, pero se intensifica notablemente en los noventa y exponencialmente en el nuevo siglo. Pero en la última década, el proceso de expansión asume una especificidad que paradójicamente surge de lo que,

entendemos, es la misma potencia que lo ha creado: las nuevas formas de producción de conocimiento. Si la nueva universidad debe rendirse ahora al dios de la demanda, ¿qué otra cosa que demanda son los miles de estudiantes que ingresan todos los años a sus aulas? Y es el contenido de esa demanda lo que se ha intentado caracterizar a fin de tener una primera aproximación a las problemáticas con las que se enfrentan en sus primeros años de existencia las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense.

De esta manera, se observó que a las Universidades del Bicentenario, en general, y a la UNPAZ, en particular, ingresan año tras año de manera exponencial personas de todos los niveles de ingresos, pero en cuyas familias mayoritariamente no hay tradición universitaria y tienen muy poco tránsito por el sistema educativo formal, así como una mayoría de mujeres y una franja etaria de estudiantes relativamente más alta que en el resto de las universidades del país. Así está compuesto *el territorio* de estas instituciones, y ellos son los que, hasta el momento, más han influido en la construcción de las mismas. El ingreso masivo y continuamente creciente de estudiantes en instituciones noveles que tienen todas sus estructuras por armar, no puede ocurrir sin que se afecten las formas de pensarse a sí mismas, más aún cuando esa afluencia es de personas que poco tiempo atrás tal vez nunca imaginaron la posibilidad de estar dentro de un establecimiento universitario.

Al reflexionar cómo desde la gestión de estas universidades se da respuesta a las demandas de su territorio, se evaluó la consonancia entre la letra escrita de sus estatutos y reglamentos, los discursos de sus gestores y algunos resultados de sus políticas concretas de I+D, especialmente en relación a la pregunta sobre para quién es útil el conocimiento creado. En términos más que sencillos, se concluyó que, en los hechos, la dirección de la producción de conocimiento y su apropiación pareciera ser coherente con la normativa y los discursos e inevitablemente sus prioridades han sido puestas por la fuerza territorial de la masiva demanda estudiantil.

Las Universidades del Bicentenario se caracterizan, entonces, por ser coherentes con el movimiento de un concepto que parte de lo discursivo en torno a la transformación de las formas de producción de conocimiento (orientación hacia la demanda, centro en lo local, interacción de saberes) y, a su vez, respetan, priorizan y se transforman junto con el contenido de su territorio. Sin embargo, al desarrollar políticas en consonancia con su discurso (forma retórica) y su contenido (su demanda, su territorio), aparecen trabas relacionadas

con las formas en que el sistema científico y universitario es aún pensado y, especialmente, financiado. En otras palabras, las formas de producción de conocimiento en las nuevas universidades, tal vez se aleje del ideal del pensamiento ilustrado (“libre y emancipador”) y pierda autonomía en términos de atarse a prioridades y orientaciones marcadas por las demandas sociales, pero a la vez procura (necesita) liberarse de lo que Rinesi llama la principal corporación que opera una “colonización de posiciones y valores” confundiendo o haciendo confundir sus intereses con los de la universidad en su conjunto.¹²

En este punto de reflexión recordamos la idea de los teóricos de la ciencia, la tecnología y el desarrollo sobre las políticas explícitas e implícitas de las clases dirigentes (Herrera, 1995). Es que, por un lado, de manera explícita, a partir de las distintas oleadas de aperturas de nuevas universidades se propuso tener instituciones que, por sus tamaños y ubicaciones geográficas, pudieran tener mejores y mayores vínculos con las demandas locales, relaciones más estrechas con los estudiantes, tipos de gestión menos burocráticas que los centros tradicionales y que, especialmente, promovieran la creación de conocimiento con compromiso social. Pero, por otra parte, desde las políticas científicas y universitarias concretas, hasta el momento, no se han diseñado instrumentos específicos para el fomento de estas nuevas lógicas, sino que se mantienen los mismos criterios de evaluación, financiamiento de la investigación y distribución de presupuesto. El resultado de estos movimientos opuestos es una especie de paradoja donde, por una parte, se alienta la aplicación y la problematización de problemáticas locales y de carácter “social” pero, por otra, se condena a la marginalidad académica y al escaso financiamiento a quienes optan por estas.

En el marco de esta contradicción de políticas y discursos es como, hasta el momento, han ido creándose nuevas formas de producción y apropiación del conocimiento en las Universidades del Bicentenario, lo que seguramente en no mucho tiempo obligará a las universidades en su conjunto a repensarse a sí mismas y sus lógicas de funcionamiento.

12. “¿No es hora de preguntarnos si ese efecto de nulificación no es el verdadero designio, el verdadero sentido, la verdadera función de la imposición de esos formatos? Todos lo sospechamos (somos cínicos, no idiotas), y todos seguimos publicando bajo esos formatos. ¿Por qué? Porque nos conviene. Porque esas publicaciones nos dan puntos en la loca carrera en la que se han convertido nuestras pobrecitas vidas académicas. Que son las vidas que tenemos: de acuerdo. Pero por lo menos no tengamos la hipocresía de decir que las amenazas al pensamiento libre nos vienen desde afuera, como si fuéramos bravos héroes libertarios, como si hiciéramos algo para resistirlas, como si no se hubiesen hecho carne de nuestra carne” (Rinesi, 2015: 31).

Bibliografía

- Bush, V. (1999). Ciencia, la frontera sin fin. *Revista Redes*, 14, 89-137.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(2), 279-304.
- Coraggio, J. L. (2003). La crisis y las universidades públicas en Argentina. En M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Coraggio, J. L. y Vispo, A. (2001). *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores-CIN.
- Dotti, J. E. (2001). Filosofía política y universidad: una aproximación. En F. Naishtat (comp.), *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades* (pp. 33-42). Buenos Aires: Colihue.
- Dércoli, J. (2017). *La universidad nacional y popular de Buenos Aires, 1973. Del conocimiento aliado al conocimiento para la liberación*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fronzizi, R. (1971). *La universidad en un mundo de tensiones. Misión de la universidad en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- García de Fanelli, A. M. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Buenos Aires: CEDES.
- Gibbons, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.
- Herrera, A. (1995). Los determinantes sociales de la política científica en América Latina. Política científica explícita y política científica implícita. *Revista Redes*, (5).
- IEC-CONADU (2014). Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad. *Política Universitaria*, 1(1).
- Langer, A. (2018). Producción y apropiación social del conocimiento en las Universidades del Bicentenario: respuestas de política para la atención de demandas. En A. Roca y C. Schneider (comps.), *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano. Inclusión, democracia y conocimiento* (pp. 73-114). EDUNPAZ - UNDAV Ediciones.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 203-215). Buenos Aires: CLACSO.
- Rines, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/Buenos Aires: IEC-CONADU.

- Roca, A., Cuesta Moler, P., Langer, A, y Del Piero, G. (2017). Desafíos y límites del desarrollo de las funciones de investigación y transferencia en la UNPAZ. En A. Di Doménico (comp.), *Actas del XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria*, CIGU 2017. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Sábato, J. y Botana, N. (1968). Ciencia y tecnología en el desarrollo de América Latina. *Revista de Integración*, 3.
- Unzué, M. (2016). Universidad y desarrollo. Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación. En *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*, Buenos Aires, IEC-CONADU.
- Varsavsky, O. (1972). *Hacia una política científica nacional*. Buenos Aires: Periferia.
- (1994). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vessuri, H. (1998). La pertinencia de la educación superior en un mundo en mutación. *Perspectivas*, XXVIII(3), 417-433.

Anexo

Listado de proyectos de la Primera Convocatoria a Proyectos de Investigación Internos de la UNPAZ

1. Investigando las prácticas. Acerca de las trayectorias académicas de los estudiantes del CITU (Ciclo de Inicio a la Trayectoria Universitaria).
2. Transformaciones de los servicios de salud post Ley de Identidad de Género en el hospital Mercante y el Abete, 2015-2016.
3. Representaciones sociales que influyen en la inclusión universitaria de las alumnas-madres de la UNPAZ.
4. Neoliberalismo, su introducción y expansión en el espacio nacional argentino. Algunas vinculaciones con el territorio de la comunidad de José C. Paz.
5. Situación de la UNPAZ en el marco de la legislación vigente en materia de educación universitaria para personas con discapacidad.
6. Saberes y prácticas en torno al cuidado y la crianza de los niños, niñas y adolescentes: las instituciones de salud y educación y su intervención con familias de sectores populares del Municipio de José C. Paz.
7. Grupos asociativos, autogestión y economía social. José C. Paz y zonas aledañas (2003-2014). Desarrollo, alcances, limitaciones. Un puente entre universidad y territorio.
8. Jóvenes, políticas estatales y vida cotidiana: un estudio etnográfico de procesos de "inclusión" de sectores populares en la Universidad Nacional de José C. Paz.
9. Capital cultural. Un activo a desarrollar en alumnos de 1º. Carreras de Enfermería y PUEF. UNPAZ Cohorte 2015.

10. Problemáticas vinculadas al manejo de estrategias de lecto-comprensión detectadas en alumnos de UNPAZ.
11. Desarrollo de un laboratorio de innovación agrobiotecnológica y sustentable, para productores de la región.
12. Trayectorias y diferenciación socio-económica en MIPYMES y trabajadores de la economía social de José C. Paz. Aportes para gestionar innovando.
13. Derecho a la vivienda y litigio estructural.
14. El procedimiento administrativo como favorecedor de la educación universitaria inclusiva.
15. Clase social y etnicidad en la primera generación de estudiantes universitarios en la UNPAZ.

**La universidad desde una perspectiva
republicana de la libertad, y una
mirada popular de los derechos.
Desde y a 100 años de la Reforma**

*Entrevista de Mauro Benente a Eduardo Rinesi**

Eduardo Rinesi es Licenciado en Ciencia Política (UNR), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO) y Doctor en Filosofía (USP). Es autor de un enorme listado de libros y de artículos y capítulos reunidos en diferentes compilaciones; ha realizado traducciones del inglés, francés y portugués, y en los últimos años ha volcado toda su formación filosófico-política al estudio de la universidad. En este plano, se destacan *Filosofía (y) política de la Universidad*, publicado en 2015, y *18. Huellas de la Reforma Universitaria*, aparecido en 2018.

Mauro Benente: Se cumple el centenario de la Reforma y esta, como buena parte de los eventos históricos, es reivindicada por diferentes instituciones: el Poder Ejecutivo Nacional dispuso que todos los documentos oficiales de este año incluyan la leyenda “2018, año del centenario de la Reforma Universitaria”; es reivindicada por diferentes universidades, con distintos recorridos institucionales; es restituida por los gremios docentes, por los distintos gremios. Parece que estamos frente a una disputa por el sentido de la Reforma. ¿Te parece que es un hecho histórico que habilita muchas lecturas, y por ello existe una disputa por su sentido? En tal caso, ¿qué sentido de la Reforma te interesa recuperar?

Eduardo Rinesi: Yo creo que existe un sentido hegemónico en la recuperación del legado de la Reforma, que se fue construyendo a lo largo de un siglo y que se asocia con la reivindicación muy central de la idea de autonomía. Y con cierta manera específica, además, de comprender la autonomía. Con una manera de entender la autonomía, sobre todo como independencia de las injerencias externas

* La entrevista fue realizada el martes 5 de junio de 2018. Las notas al pie fueron agregadas en el trabajo de edición, a cargo de Mauro Benente.

sobre la vida de las universidades. Que sin duda es un valor muy apreciable de la herencia que nos deja la Reforma, y que no es un dato menor que sea recuperado con tanto énfasis por muchos de los actores políticos, sociales y universitarios que hoy se declaran legatarios de ese movimiento. Pero que, al mismo tiempo, no agota tampoco todos los sentidos posibles en que esa herencia, ese legado, puede asumirse hoy.

Así, algunos otros actores que también inscriben su propio pensamiento sobre la universidad en la huella de la tradición de la Reforma reivindican también esta idea de autonomía, pero entendiéndola no tanto en este sentido de una independencia respecto a las injerencias externas sobre la vida de los claustros, sino en un sentido etimológicamente más literal: como capacidad de este tipo específico de instituciones que son las universidades de darse a sí mismas sus propias normas; es decir, de autogobernarse. En algún lugar mi amigo Diego Tatián distingue (y a mí me gusta esta distinción) entre el concepto de autonomía *de* y de autonomía *para*. La distinción está tomada ostensiblemente de la vieja distinción de Benjamin Constant, luego restituida en cierto célebre ensayo por Isaiah Berlin, entre la libertad *de* y la libertad *para*.¹ De hecho, la palabra *autonomía* es un estricto sinónimo de la palabra *libertad*; quiere decir lo mismo. La libertad es independencia frente a otros que desde afuera pueden amenazarla o conculcarla, y es también la libertad para participar, para intervenir en los debates, para darse a uno mismo sus propias normas de vida, de conocimientos, de comportamiento. Eso que vale para los individuos, vale para las universidades y, eventualmente, también para los pueblos.

Lo que nos acerca a una tercera idea de libertad que, junto con la idea liberal o negativa y con la democrática o positiva, a mí me interesa mucho, y que también es posible encontrar en los grandes textos que nos ha legado la Reforma. Me refiero a lo que podemos llamar una idea *republicana* de la libertad, a una idea de la libertad que *para* parte de entender que ningún individuo (y yo agregaría: ninguna institución) puede ser libre en un país que no es libre, en un país que, por ejemplo, es esclavo de un ejército invasor, de una potencia extranjera o de un organismo financiero internacional. La libertad es entendida aquí, entonces, no como asunto individual, sino como cosa pública. Quentin Skinner tiene un

1. Las menciones son a Constant, B. (1989). De la libertad de los antiguos comparada con la libertad de los modernos. En *Escritos políticos*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales y a Berlin, I. (1988). Dos conceptos de libertad. En *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza.

librito sobre la idea republicana de la libertad en la Inglaterra de la primera mitad del siglo XVII,² lo que muestra que es una idea que tiene una larga tradición, que viene de la República romana y reaparece en el momento de formación de las grandes corrientes del pensamiento político europeo moderno.

Pues bien, esa idea republicana sobre la libertad también puede encontrarse en algunos de los grandes documentos que nos deja la Reforma. Cuando el *Manifiesto liminar* dice “a los hombres libres de Sud América”, está claro que los hombres libres de Sud América son hombres libres en una Sud América libre: libre de yugos extranjeros, de prepotencias imperiales, de residuos coloniales. Tenemos allí una idea que recoge la tradición de las luchas de la independencia de comienzos del siglo anterior, que también estuvieron muy inspiradas en una idea republicana, republicano-revolucionaria, digamos, en la idea de una libertad como libertad colectiva del pueblo frente a las metrópolis coloniales, y en la idea del pueblo como un pueblo no solo nacional, sino latinoamericano.

Este latinoamericanismo es otro de los rasgos fuertes de la Reforma del 18. Y, de hecho, es también uno de los elementos que muchos actores políticos, sociales y universitarios pueden recoger hoy mismo (después de la experiencia interesante de los gobiernos populistas o neopopulistas que tuvimos en toda la región durante los tres primeros lustros del siglo XXI) de los grandes documentos que nos ha dejado la Reforma, cuya entonación antimperialista, latinoamericanista, integracionista, tiene un peso especialmente fuerte en los discursos y en algunas de las piezas de algunos de los protagonistas más notorios de la Reforma, como Roca, como Taborda, como Ugarte. Y, de hecho, la Reforma tuvo, como es sabido, un fuerte impacto en toda la región. Especialísimamente en Perú, pero también en México y, con especial interés por muchas razones, en Cuba.

Por otro lado, hay que señalar la importancia de otra idea que está presente con mucha fuerza –junto a la idea de libertad– en los grandes documentos de la Reforma: la idea de derecho. La idea de derecho aparece enunciada dos veces en dos párrafos sucesivos en el *Manifiesto*, y me resulta muy interesante esa sucesión. Se la presenta primero cuando los estudiantes reformistas critican burlescamente lo que llaman “el derecho sagrado del profesorado universitario”, el derecho divino de los profesores.³ En ese caso, la palabra *derecho* nombra lo que podemos

2. La referencia es a Skinner, Q. (1998). *Liberty Before Liberalism*. Nueva York: Cambridge University Press.

3. El *Manifiesto* denunciaba: “nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario”.

llamar un derecho “objetivo”, existente en el mundo, que forma parte de las cosas “instituidas” en el mundo, y que justifica el poder de un cierto claustro, el de los profesores, sobre los demás, y sobre todo sobre el de los estudiantes. El derecho divino de los profesores como un poder instituido a ser cuestionado. A ese derecho objetivo o instituido los estudiantes lo critican, y lo hacen en el tono iconoclasta que caracteriza a todo el movimiento, de una manera zumbona y chacotera.

Pero en el párrafo inmediatamente siguiente la idea de derecho aparece utilizada en otro sentido, cuando los autores del Manifiesto dicen “Nosotros, los estudiantes, también tenemos derecho a conducir la Universidad”.⁴ En esa frase, está claro, el derecho no es un derecho objetivo a cuestionar, sino un derecho subjetivo a conquistar. No es parte de los poderes instituidos en una sociedad, sino parte de los poderes instituyentes de la nueva situación por la que se milita. Por cierto: no se trata de un derecho que, *de hecho*, los estudiantes “tengan”. Se trata de un derecho que postulan que les corresponde, y que aspiran, reforma de las cosas mediante, a tener. Que, digamos así, *deberían* tener.

A mí me interesa mucho, como problema filosófico-político, esta tensión que es inherente a la idea de derecho: decimos que tenemos derecho a las cosas a las que, de hecho, no tenemos derecho. Cuando uno tiene un derecho no anda por ahí diciendo que lo tiene. Se postulan los derechos que no se tienen, y no se postulan los derechos que se tienen. Entonces, cuando los estudiantes dicen “tenemos derecho a conducir la universidad”, lo que están enunciado es “de hecho no tenemos derecho a conducir la universidad, pero es un escándalo que no tengamos ese derecho, y deberíamos tenerlo”. En este caso, el derecho no aparece como un derecho objetivo, sino como un derecho subjetivo; no como un derecho existente, sino como un derecho a conquistar; no como un derecho instituido, sino como un derecho instituyente. Y me parece que allí también hay una herencia que podemos y debemos retomar de la Reforma.

MB: Me interesa detenerme en el análisis de los documentos. Si uno analiza el *Manifiesto* y otros documentos que se publicaron en *La Gaceta Universitaria*, y luego revisa la lectura que de la Reforma hicieron Víctor Haya de la Torre y José

4. Tras la denuncia al régimen universitario, el *Manifiesto* afirma: “la Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”.

Carlos Mariátegui en Perú, Julio Antonio Mella en Cuba, y José Vasconcelos en México, por momentos parece que la Reforma se pensó y leyó como una transformación o revolución cultural, en vistas de una revolución social y política que excediera el propio ámbito universitario. De todas maneras, en Argentina y en buena parte de América Latina, esa revolución social y política después no llegó, y la estamos esperando. ¿No te parece que la Reforma tiene mucho más de épica, de expectativas, de sueños que de materializaciones y transformaciones institucionales efectivamente realizadas?

ER: Juan Carlos Portantiero, en su clásico libro *Estudiantes y política en América Latina*, sostiene que el movimiento reformista cordobés tuvo en su inicio propósitos muy limitados, pero que cuando, como consecuencia de la represión y de la falta de repercusión de sus reclamos —que no dejaban de ser los reclamos, lo digo mal y llanamente, de un grupo de señoritos que constituía una minoría muy pequeña—, los reformistas se encontraron ante un panorama oscuro, les fue necesario salir a buscar el apoyo de otros actores, exteriores a la Universidad. Fue entonces cuando, sugiere Portantiero, la Reforma fue encontrando su ideología más definitiva, que tiene como uno de sus componentes centrales el diálogo, la articulación y la solidaridad con la clase obrera.

La solidaridad obrero-estudiantil habría sido, así, un resultado de la necesidad más que del modesto puñado de convicciones iniciales de los reformistas, lo cual no quiere decir que no sea uno de los legados más interesantes y más recuperables de la Reforma, y también más sintomáticamente olvidados. Esto último, muestra cómo la Reforma fue generalmente recuperada por la tradición liberal, mientras que la tradición más obrerista, que se encarnó en el peronismo, tuvo con el reformismo una relación más traumática, más problemática. En este plano es interesante la recuperación que hace Julián Dércoli de los diálogos entre el peronismo y el reformismo, pero, en general, la tradición reformista se llevó mal con el populismo.⁵ Portantiero les reprocha a los estudiantes su mala elección en esa encrucijada histórica que representó el peronismo. Eligieron mal, dice. Eligieron tan mal que terminaron quedando del lado de los fusiladores en lugar de elegir el lado del pueblo.

5. La referencia es a Dércoli, J. (2014). *La política universitaria del primer peronismo*. Buenos Aires: Punto de Encuentro. También Dércoli, J. (2018). La Reforma Universitaria, el reformismo y las transformaciones universitarias del peronismo. En E. Rinesi, N. Peluso y L. Ríos (comps.), *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Dos palabras más sobre el libro de Portantiero. Para destacar que su edición mexicana de 1978 (la que todos conocemos) es en realidad una versión de una edición inicial, *italiana*, siete años anterior, que no llevaba el título de *Estudiantes y política en América Latina* como la que apareció en México en 1978, sino el de *Estudiantes y revolución en América latina*, y que se titulaba *De la Reforma Universitaria de 1918 a Fidel Castro*. De manera que, entre el 71 y el 78, Portantiero no solo modera el título de su libro, sino que también lo saca a Fidel del subtítulo, donde queda apenas, entre paréntesis, el período 1918-1938. De todas maneras, Portantiero mantiene el capítulo final sobre Fidel. Bah, sobre Cuba: “De Mella a Fidel”. La edición del 78, como la del 71, es muy castrista. Pero sí elimina el *penúltimo* capítulo de la edición italiana, que era muy interesante y que se titulaba “Estudiantes y populismo”, que era el capítulo donde Portantiero le pegaba a los estudiantes de la tradición liberal-reformista argentina el flor de reto por haberse “equivocado de bando”, al que me refería recién.

Dos momentos, entonces, y dos libros sutil pero poderosamente diferentes. El Portantiero del 71 apostaba a una alianza entre los sectores intelectuales universitarios y la vida popular que formaba parte de sus preocupaciones (digamos: “gramscianas”) de toda la vida, y antes que de las suyas de las de su maestro Héctor Agosti, que había escrito sobre este asunto su *Echeverría* y su *Nación y cultura*. Son, en efecto, los temas de Gramsci: el tema de la hegemonía. El Portantiero del 78, desencantado con esa posibilidad, después del fracaso de las izquierdas políticas argentinas y sudamericanas de unos años antes y en medio de su revisión de esa tradición en su exilio mexicano, ya no se pregunta por las condiciones para la revolución sino por las condiciones para la política, y ya no espera gran cosa de la posible alianza entre los estudiantes universitarios reformistas y las masas obreras peronistas.

MB: Es, sin dudas, un asunto complejo este enredado diálogo entre el peronismo y el reformismo. Y así como el reformismo no fue muy amistoso con el peronismo, este tampoco fue proclive a vincularse con esa tradición reformista. Pero, por otro carril, el peronismo tiene una serie de gestos interesantes en política universitaria: la más nítida es la supresión de los aranceles, pero también está la inclusión de la autonomía universitaria en la Constitución de 1949, incluso también está el proyecto de la Universidad Obrera, que tiempo después y con muchos

cambios se transformó en la Universidad Tecnológica Nacional.⁶ Sin embargo, desde el peronismo tampoco hubo una épica universitaria, un esfuerzo por dotar de sentido a la transformación y democratización de la Universidad, como sí se lee en todos estos documentos reformistas. ¿A qué atribuíis esta falta de épica?

ER: Julián Dércoli, a quien mencionábamos recién, sugiere que la política universitaria del peronismo está inspirada en los postulados de la Reforma y, de hecho, algunos de los aspectos que mencionaste, característicamente la gratuidad, podría decirse que es, no un postulado de la Reforma, pero sí una prolongación de su sentido socialmente más democratizador. En efecto, la Reforma no postuló (discutió, pero no postuló) la gratuidad de los estudios superiores, que aparece durante el peronismo. Dércoli plantea que allí hay una continuidad de los postulados de la Reforma, pero es cierto que el peronismo no hizo un gran esfuerzo por anudar explícitamente su política universitaria al reformismo. ¿Qué diría el Portantiero del 71? Que esto fue así porque el reformismo había comprado todos los números para pasar del lado contrario.

Me parece que la relación del peronismo con la universidad es equívoca y zigzagueante. Perón inicia esa relación en 1943, desplegando un conjunto de medidas hacia la universidad que no podrían considerarse liberales, ni reivindicables en ningún sentido. Años más tarde retrocede, ensaya una especie de disculpa pública, o por lo menos de revisión pública de lo que se había hecho, e invita a los estudiantes a conversar, pero ellos, lejos de acercarse a conversar, doblan la

6. La Constitución de 1949, vigente desde el 16 de marzo de aquel año, dispuso: "el Estado encomienda a las universidades la enseñanza en el grado superior, que prepare a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad. Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento. Una ley dividirá el territorio nacional en regiones universitarias, dentro de cada una de las cuales ejercerá sus funciones la respectiva universidad. Cada una de las universidades, además de organizar los conocimientos universales cuya enseñanza le incumbe, tenderá a profundizar el estudio de la literatura, historia y folklore de su zona de influencia cultural, así como a promover las artes técnicas y las ciencias aplicadas con vistas a la explotación de las riquezas y al incremento de las actividades económicas regionales. Las universidades establecerán cursos obligatorios y comunes destinados a los estudiantes de todas las facultades para su formación política, con el propósito de que cada alumno conozca la esencia de lo argentino, la realidad espiritual, económica, social y política de su país, la evolución y la misión histórica de la República Argentina, y para que adquiera conciencia de la responsabilidad que debe asumir en la empresa de lograr y afianzar los fines reconocidos y fijados en esta Constitución" (art. 38.IV.4). Por su parte, el 22 de noviembre de 1949, mediante el Decreto N° 29337, el presidente Perón suspendió el cobro de aranceles de las universidades públicas. Finalmente, a través de la Ley N° 13229 del 19 de agosto de 1948, se había creado la Universidad Obrera Nacional y en 1952 el Poder Ejecutivo Nacional sancionó el Decreto N° 8014/52, que reglamentó la ley y le otorgó a la Universidad su reglamento de funcionamiento.

apuesta y se niegan. Entonces: es problemática esa relación. Adriana Puiggrós afirma que la Reforma de 1918 está animada por una doble orientación ideológica, filosófica y política: que tiene una dimensión liberal, y otra nacional y popular, pero que la primera terminó imponiéndose como sentido dominante sobre la segunda. En otras latitudes, la situación fue diferente. En Perú no hay duda que la inscripción de la Reforma en la vida política tuvo mayor radicalidad y no podemos dejar de nombrar a Haya De La Torre y la APRA. En Cuba encontramos ese fenómeno tan interesante, al que Portantiero le dedica el último capítulo de su libro, y que nos invita a pensar cómo la Reforma puede volverse parte fundamental de una ideología revolucionaria. En Mella está claro lo que vos mencionabas hace un rato: la Reforma tiene una perspectiva que excede la propia universidad, y va en busca del pueblo. Esta premisa se vincula con otro legado muy potente: el nacionalismo revolucionario de Martí. Fidel Castro mezcla estos dos legados. Fidel es Mella y es Martí, juntos.

En ese doble legado y en las características de una sociedad que permite que la Reforma se inscriba, con mucha más fuerza que en ningún otro país, en el corazón de una ideología revolucionaria, ponen al legado del 18 en un lugar muy central en la ideología del Movimiento 26 de Julio y de la Revolución del 59. Recordemos, si no, ese hermoso discurso del Che Guevara en la Universidad de las Villas⁷ (que ciertamente va más allá de la Reforma: ahí aparece por primera vez formulada una idea mucho más avanzada, y que solo se volvería a formular tan sistemáticamente muchos años después en la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008: la idea de la universidad como un derecho y como un derecho del pueblo), en diciembre de ese año de la Revolución. Es el discurso donde el Che reclama que la universidad se vista de negro, de mulato, de campesino, de pueblo. Que abra las puertas al pueblo o se quede sin puertas en absoluto, para que el pueblo entre en ella y la pinte con los colores que le dé la gana.

Una gran teoría sobre el pueblo (además de una gran teoría sobre la universidad) se insinúa en ese discurso del Che. Allí el pueblo no es uno, homogéneo, cerrado: es plural, diverso, *multicolor*. Un pueblo parecido, si bien se piensa, al de la lindísima crónica de Raúl Scalabrini Ortiz sobre el 17 de octubre de 1945. Allí Scalabrini, mostrando cómo el pueblo que surge de los distintos lugares del conurbano se da cita en la plaza de Mayo, usa una palabra rara: pueblo *polícromo*,

7. La referencia es al discurso pronunciado por Ernesto "Che" Guevara, el 28 de diciembre de 1959, al recibir el doctorado *honoris causa* de la Universidad Central de Las Villas.

dice: de muchos colores. Llegan los hombres con la tez blanca del inmigrante nórdico, la tez bronceada del mediterráneo, la tez cobriza del aborigen... Como el pueblo del discurso del Che. Pues bien: ese pueblo del discurso del Che tiene que ser, dice Guevara, ser sujeto de un derecho a la universidad. Que no puede ser más una prerrogativa de los ricos, dice, sino que tiene que ser un derecho de todo el pueblo cubano. Extraordinario.

MB: Me interesa detenernos en ese asunto. En varios de tus trabajos reivindicás con nitidez la idea del derecho a la universidad, subrayás muy fuerte la declaración final de la CRES de 2008 en Cartagena.⁸ Si uno revisa cómo generalmente se conceptualiza el derecho a la educación, en especial a la educación inicial y media, lo que aparece es una matriz individual: el derecho, es el derecho a ingresar en el sistema educativo, a permanecer y a egresar en un plazo razonable. De todas maneras, me parece que estás enunciando una gramática menos liberal y a la vez conceptualmente más desafiante: el derecho a la universidad ya no de individuos, sino del pueblo. ¿En qué estás pensando, o cómo pensar esa combinación entre un discurso de derechos que tiene una matriz liberal pero ahora posado sobre un sujeto que no es individual sino colectivo, que es el pueblo, y que quizás no está en la universidad?

ER: Claro. Cuyos miembros *puedan elegir* no estar en la universidad, no ir a la universidad, que no es necesariamente el mejor de los destinos posibles para una vida y, ciertamente, no es el único destino posible. Pero esto tiene que poder ser una decisión de cada uno. Quiero decir: que es indispensable, para poder pensar que en un país hay derecho a la universidad, que todos los que quieran ir a la universidad puedan hacerlo, tengan las puertas abiertas, tengan garantizadas las condiciones para avanzar, para aprender, para recibirse en plazos razonables. Y para hacer todo eso, además, en los más altos niveles de calidad. Sea como sea que esa bendita “calidad” se mida. Eso no es lo que me interesa. Lo que me interesa, mucho, es combatir el prejuicio perfectamente reaccionario, fiaca, torpe, según el cual los más no pueden hacer, en los mismos niveles de calidad, lo mismo que los menos. Existe un paternalismo muy odioso, que muchas veces tiende a confirmar los prejuicios que debería ocuparse de combatir, en el pensamiento que, queriéndose a sí mismo democrático, dice cosas tales como: “Bueno, no estaremos haciendo la mejor universidad, pero estamos haciendo una universidad para todos”.

8. La primera oración de la declaración final estipula que: “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”.

Frente a ese discurso, énfasis: no, no y no. No. No estamos haciendo una universidad para todos si no es, para todos, la mejor universidad. Si la universidad que estamos haciendo, para que sea para todos, tiene que no ser la mejor universidad posible, no es para todos: es una mentira, una engaño, una engaño que termina dando la razón a la derecha, que cree que entre cantidad y calidad hay que elegir. En efecto, ser de derecha no es elegir la calidad frente a la cantidad. Ser de derecha es creer que entre esas dos cosas hay que elegir. Algunos compañeros sugieren que es necesario “bajar un poco el nivel” para que “los compañeros”, “los hijos del pueblo”, “los pobres” puedan estar en la universidad, avanzar en ella, aprender en ella, recibirse en ella. Yo digo: ¿por qué hay que faltar el respeto así a los compañeros? ¿Por qué hay que faltar el respeto así a los hijos del pueblo? ¿Por qué no suponer que, si nos rompemos el alma para que aprendan (repito: *si nos rompemos el alma para que aprendan*, es decir: si vamos, damos clases, damos las mejores clases de las que somos capaces, no si damos las clases de taquito, no si damos clases cuando no tenemos otra cosa más importante que hacer, no si nos reservamos para las clases de posgrado y, mientras, al grado “mandamos al jota-tepé”), esos hijos de los compañeros, esos hijos del pueblo, *es decir, simplemente, esos ciudadanos que son tan inteligentes, tan competentes, tan capaces, tan talentosos como cualquiera*, pueden aprender tan bien como los hijos de las clases medias y altas? Entonces: una universidad no es buena si no es buena para todos; pero no es para todos, tampoco, si no es para todos la mejor universidad. Si no es la mejor universidad para todos, es un engaño que refuerza y consolida prejuicios en lugar de revertirlos. Pues bien: este conjunto de cosas sobre las que aquí estamos conversando son las que involucra pensar la idea de la universidad como un derecho individual de los jóvenes, de los individuos, de los ciudadanos. Por supuesto, repito, que la universidad es un derecho, no una obligación. Por supuesto que cualquiera, teniendo la posibilidad de ir a la universidad, puede elegir otro destino para su vida. Lo inaceptable es que no pueda elegir un destino universitario.

Sobre el derecho a la universidad, la declaración de la CRES es sumamente escueta. En la reforma de la Ley de Educación Superior del año 2015 en la Argentina, que promovió la entonces diputada Adriana Puiggrós, la referencia también es muy breve.⁹ En su nueva redacción, esa ley dice que la educación superior es un derecho universal, y después especifica un poco el significado de esta afirmación estable-

9. La referencia es a la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior, N° 27204, sancionada el 28 de octubre de 2015.

ciendo: 1. Que no se puede cobrar entrada a los estudios de grado, es decir, que la universidad tiene que ser gratuita, y 2. Que no se puede elegir a los estudiantes en la puerta de entrada de la universidad es decir, que el ingreso tiene que ser irrestricto. Digo rápido y entre paréntesis: es muy lamentable que algunos rectores, varios de los cuales se saben la marchita de memoria, en lugar de haberse decidido a esforzarse por poner las universidades que conducían o conducen a la altura de lo que establece una Ley de la Nación, hayan decidido impugnarla judicialmente, para que sea el poder menos democrático del Estado el que decida si van o no a garantizarle a los estudiantes el derecho a la universidad, si van a continuar cobrando entrada y seleccionando a los estudiantes, en nombre de una autonomía muy mal entendida como derecho a estar por encima de las leyes de la Nación.

Pero vuelvo. Lo que quiero decir es que, además de esto de lo que hemos estado hablando hasta acá, que es el derecho a la universidad entendido como derecho individual de los ciudadanos, como el derecho de cada ciudadano que quiere realizar estudios universitarios a hacerlo, a que no le cobren por hacerlo, a que no lo seleccionen para hacerlo, a avanzar en sus estudios, a recibirse en plazos razonables y a hacer todo eso en los más altos estándares de calidad, hay que considerar otra dimensión del derecho a la universidad, que es la que lo piensa, no, o no solamente, como un derecho de los individuos, sino también como un derecho colectivo del pueblo. Es también el pueblo, en efecto, el pueblo como sujeto colectivo, el que tiene un derecho a la universidad, y qué cosa signifique esto es algo que tenemos que pensar en relación con las tres funciones que tradicionalmente (por lo menos desde la Reforma del 18 de la que acá hemos estado conversando) asignamos a la universidad: la de formación, la de investigación, la de lo que solía llamarse, aunque hoy la palabra nos merezca todo tipo de dudas, “extensión”.

Desde el punto de vista de la formación, que la universidad sea un derecho del pueblo quiere decir que el pueblo, que pagando sus impuestos sostiene la universidad, debe tener el derecho a que la universidad forme para él los profesionales, científicos, técnicos, profesores, académicos, que ese pueblo necesita. ¿Que ese pueblo necesita para qué? Pues para desarrollarse, para realizarse, para ver garantizados otros derechos que lo asisten. ¿Qué quiere decir, por ejemplo, que el pueblo tiene un derecho a la salud si este derecho no incluye, entre otras cosas, el derecho a que la universidad pública que ese pueblo sostiene pagando sus impuestos le provea buenos profesionales que hagan que ese derecho no sea meramente declarativo, sino una realidad efectiva? Por supuesto que este enunciado es fácil de decir y complicadísimo de materializar, y esto por dos razones.

Una: que nadie sabe bien cuántos profesionales necesita este país ni ningún país. Y la otra: que la universidad no debe formar *solamente* a los profesionales que un país “necesita”. En este sentido, me interesa mucho el argumento desarrollado en un librito precioso de Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro*,¹⁰ donde Nussbaum plantea que la universidad también tiene que obstinarse en la producción y puesta en circulación de saberes “inútiles”, de saberes que “no sirven para nada”, o por lo menos que no sirven para nada desde una perspectiva instrumental, utilitarista, inmediata. Que “sirven”, en todo caso, para ayudarnos a imaginar otros mundos, a no plegarnos dócilmente a las representaciones que el mundo que tenemos nos propone como las únicas posibles. Pero, en fin, suponiendo que pudiéramos sortear estas dificultades, me parece conceptualmente importante insistir en que el criterio de organización de la oferta académica de una universidad o de un sistema universitario no puede ser meramente la demanda inmediata que esa universidad o ese sistema reciben de los individuos que tocan a sus puertas, sino que tiene que asociarse a una reflexión sobre las necesidades, las conveniencias y los derechos más generales de ese sujeto colectivo que es el pueblo.

Desde el punto de vista de la investigación, me parece que sostener que la universidad es un derecho del pueblo es decir que el pueblo, que garpando sus impuestos sostiene la investigación en la universidad, tiene que tener derecho a apropiarse de los resultados de ese trabajo. Las universidades sabemos cosas muy importantes para el pueblo, y el pueblo gasta mucho dinero, que sale de los impuestos que paga, para que nosotros nos pasemos horas investigando cosas que realmente son relevantes para él: no puede ser que los resultados de la investigación que hacemos en la universidad pública, que es de altísimo nivel, después circule solamente en los desabridos formatos de los *papers* académicos, muchas veces publicados después (sino incluso escritos antes) en un idioma diferente del que habla todos los días ese pueblo, que pagando sus impuestos nos permite escribirlos, y al que después miramos desde arriba y desde afuera, con desprecio o, en el mejor de los casos, con la filantropía de sugerir o sugerirnos que, además de esas publicaciones “importantes”, no está mal dedicar un rato por semana, por mes o por año a publicar algún texto de “divulgación”. No, viejo. ¿Qué locura es esa? Desde ya, no desconozco que hay “reglas del campo académico”, que hay prestigios, el *ridiculum vitae*, los concursos docentes, todo eso..., pero, en serio:

10. Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

además de escribir esos benditos *papers*, los académicos tenemos que aprender a hablar otra lengua, más difícil, más importante y más exigente, que es la lengua con la que intervenir crítica y lúcidamente en los grandes debates colectivos. ¿Queremos escribir *papers*? Dale que va: escribamos *papers*. Pero no supongamos que eso es lo único que tenemos que hacer, porque estamos fritos.

Finalmente, la función de lo que tradicionalmente se llamaba “extensión”. Ya dije que ese concepto está hoy impugnado, cuestionado, y por buenas razones: tiene un tufillo filantrópico, humanitario, que tenemos todos los motivos para rechazar. Pero, como sea, sigue siendo cierto, y más cierto que nunca, que las universidades tienen que pensar muy seriamente cómo articular mejor lo que hacen con los actores de la sociedad. Solemos decir que nos gustan las universidades de puertas abiertas. Yo insisto mucho en que esas puertas deben estar abiertas no solamente hacia afuera, para dejarnos salir a nosotros, universitarios, hacia el mundo social, el mundo de los pobres, que presuntamente nos necesitan, sino fundamentalmente hacia adentro, para que sea el mundo social, político y cultural el que entre a la universidad y la enriquezca desde adentro. Esta articulación puede lograrse de muy diversos modos, y hay interesantísimas experiencias en muchas universidades. También existen mecanismos institucionales, como los consejos sociales, que son órganos colegiados que suman al gobierno de la universidad la mirada de los actores sociales en determinados territorios. La universidad tiene que aprender a limar un poco las púas de los alambres que la separan de su entorno. Tomo esta metáfora de los “alambres de púa” de un precioso libro del filósofo Reviel Netz, quien ha escrito una historia del alambre de púa desde mediados del siglo XIX en la pradera norteamericana hasta mediados del siglo XX en Auschwitz.¹¹ Esta historia nos permite reflexionar, en general, sobre los modos en que pensamos en nuestras sociedades la cuestión de los límites. En relación con lo que estamos conversando, la cuestión de los límites de nuestras instituciones universitarias.

MB: En varios de tus trabajos problematizás la idea más liberal de autonomía —que es con la que generalmente se recupera la Reforma— y enunciás una matriz más republicana de la autonomía, lo que te permite pensar de otra manera la relación entre la universidad y el afuera, en particular entre la universidad y el Estado. Ahora bien, esos trabajos están escritos en un escenario en el cual los gobiernos

11. Netz, R. (2013). *Alambre de púas. Una ecología de la modernidad*. Buenos Aires: Eudeba.

que ocupaban esas estructuras estatales promovían el ensanchamiento del sistema universitario, garantizaban el derecho a la universidad. En ese escenario, resultaba atractivo poner en duda una noción de autonomía que separara la universidad de esas políticas públicas. Actualmente, nos encontramos en un escenario distinto, mucho más complicado, y entonces ¿recuperar un concepto de autonomía como cierta separación de la universidad de las políticas estatales, puede tener un efecto, para decirlo en términos rimbombantes, contrahegemónico?

ER: No sé si contrahegemónico. Defensivo sí, y no sería poco. No estaría nada mal. A ver: en principio, no me parece apropiado tener una idea sobre la autonomía cuando los gobiernos nos gustan, y otra cuando no nos gustan. La idea de autonomía es siempre la misma: la capacidad para darnos a nosotros mismos nuestras propias normas de comportamiento, de acción, de autogobierno, de investigación, de articulación con los actores externos. Y esa idea de autonomía no se perdió durante los años en que las políticas públicas eran más favorables al desarrollo de nuestras universidades. En cada ocasión en la que, por ejemplo, un ministerio del Estado nacional nos pedía una evaluación sobre una política pública, un asesoramiento, una opinión, nuestras universidades, en estricto ejercicio de su autonomía, aceptaban o rechazaban la solicitud. En el período en el que tuve alguna responsabilidad en la conducción de la universidad en la que trabajo, que coincidió con años en los que había políticas públicas muy favorables al desarrollo de las universidades,¹² hemos aceptado algunos trabajos que nos proponía esta o aquella dependencia del Estado, hemos rechazado otros, hemos acompañado algunas políticas públicas, nos hemos distanciado (a veces abiertamente) de otras. El gobierno anterior al que ahora tenemos, que desarrolló un conjunto de políticas muy favorables al crecimiento y afirmación de las universidades, respetó siempre las autonomías de las universidades, y las universidades las ejercimos plenamente. Uno de los problemas que tiene el actual gobierno, que despliega una cantidad de políticas de franca hostilidad a las universidades, es que lo hace sin ningún respeto por la autonomía de estas, y es frente a esto que las universidades deben hacer valer el principio legal, constitucional y republicano de la autonomía que las asiste.

12. Eduardo Rinesi fue Director del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento entre 2003 y 2010 y Rector de dicha Universidad entre 2010 y 2014.

Género y educación superior

*Entrevista de Anabella Di Tullio
y Romina Smiraglia a Dora Barrancos*

Dora Barrancos es socióloga e historiadora, y una referente en el campo de los estudios de género y el feminismo en Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesora Consulta de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), ha sido también Directora concursada del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Desde el año 2010 es Directora del CONICET en representación de las Ciencias Sociales y Humanas. Entre sus libros y producciones académicas se destacan *Cultura, educación y trabajadores (1890-1930)* (1991), *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres* (2002), *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos* (2007) y *Mujeres, entre la casa y la plaza* (2008).

Esta entrevista es fruto de un generoso intercambio que tuvo lugar en su casa el 26 de junio de 2018, con motivo de los 100 años de la Reforma Universitaria. Con su amable predisposición y la agudeza que la caracteriza, recorrimos en dos horas diversos momentos claves de la relación entre las luchas de las mujeres, el feminismo y la educación: su historia, los avances y los desafíos a futuro.

Anabella Di Tullio y Romina Smiraglia: Hacia finales del siglo XIX se suele marcar el comienzo de la educación pública en nuestro país, un proceso que frente a sus pares latinoamericanos fue concebido, por lo menos en sus inicios, para beneficiar por igual a varones y mujeres. Este supuesto ingreso equitativo a los niveles iniciales no lo encontramos de forma contundente en las universidades, en donde las mujeres estudiantes eran más una excepción que la regla. Tanto vos, como otras historiadoras e investigadoras, han señalado que estos primeros ingresos de las mujeres a la universidad vienen de la mano de lo que se cono-

ce como profesionalización de las tareas de cuidado. Primero en lo que en la Universidad Nacional de Córdoba era la Escuela de Partería; luego en Farmacia, Enfermería, Medicina, Odontología. Pasaría bastante tiempo hasta el fenómeno de feminización de las humanidades y las ciencias sociales. ¿Qué balance hacés de estas primeras experiencias?

Dora Barrancos: Bueno, efectivamente yo soy de las que creo, felizmente no en soledad sino con mucho arbitraje bibliográfico, que el empeño fundamental de los liberales en la Argentina, por razones que han sido muy analizadas, pero centralmente para darle homogeneidad al proceso poblacional argentino, fue hacer progresar lo que no estaba progresado, porque había un fracaso justamente en ese ingreso de población. Es decir, la población querida no fue la que finalmente ingresó y, al mismo tiempo, entonces, a esa población había que darle una cierta homogeneidad y un tinte de adaptación al ideal poblacional que se habían forjado. Yo creo que eso es lo que finalmente hizo esa fragua fundamental que se convirtió en una apuesta de los liberales en este país.

En Argentina la educación tiene una resonancia, un impacto que no se va a encontrar en otro país de la región, salvo en el Uruguay. El Uruguay tiene un homónimo de Sarmiento, me refiero a la condición ideológica, política, que es Varela, y entonces su apuesta a la laicidad y al civilismo lo hace participar de la misma cantera que Sarmiento. Ambos también apuestan a las mujeres. Ahora que una está revisando toda la historia de los feminismos en América Latina, se da cuenta de que los esfuerzos en Colombia fueron interesantes, pero no alcanzan el volumen y la extensión. Digo Colombia, porque es un país muy empeñado en hacer letrada a la población. Lo que también debe pensarse es que las condiciones de posibilidad en la Argentina fueron mucho mejores. Vaya a hacerse educación general en México: más de 65 idiomas, poblaciones que son completamente diferentes más allá del mito universalizante por el que vemos los aborígenes mexicanos iguales, un dislate epistemológico o de concepción, hay 68 lenguas diferentes, era muy difícil para México aun con la revolución socialista planteada en la época de Cárdenas que se aproximara a la realización educativa de la Argentina. Por acá había, además, un territorio bastante integrado, obviamente, donde la orografía es muy difícil, también es más difícil llegar con un proyecto de educación. Todo eso hacía conciliable la oportunidad de la apuesta liberal a la educación en Argentina.

La segunda cuestión, es verdad, este es un país que fue paritario en educación, y sorprende que lo fuera aun en áreas del interior. Si se analizan los censos,

San Juan siempre tuvo el mayor número de mujeres en las escuelas y, en general, esto también sorprende porque contrasta justamente con los datos de Colombia, inclusive con los datos de Costa Rica, que hizo una gran revolución educativa a mediados del siglo XX. Entonces, desde luego, tal vez esa idea de paridad de los sexos en la escuela tenga muchísimo que ver también con el propio entusiasmo liberal en el crédito dado a la profesionalidad más que el magisterio femenino, la cual es una relación moderna por la que se conectan casi todos los modelos educativos del mundo. La idea de que las mujeres tienen enorme aptitud para esto. Por ejemplo, el hecho de que Sarmiento –aunque fue Avellaneda finalmente quien lo concreta– haya proyectado que muchas maestras norteamericanas llegaran a la Argentina y se instalaran en lugares como Corrientes, Jujuy, Córdoba. Resulta interesante, analizando los censos 1869-1895, la cantidad de docentes o de personas que se dedican a la docencia; debajo de esos rubros –tan del orden de la mezcla borgiana de cosas que aparecen en esos censos–, hubo sin duda una gran cantidad de mujeres al frente de la educación. Si ustedes calculan van a ver que es muy interesante, y muchas extranjeras, cosa que me llama mucho la atención.

La tercera cosa que quiero decir, es que la Argentina fue muy agujijoneada por las propuestas que no provenían exactamente de los liberales, sino de los grupos socialistas, anarquistas, que por supuesto hicieron una obra importante en materia educativa. El socialismo que, por otra parte, llevó representantes al Congreso, ya lo sabemos, desde la época de Palacios, en 1904. El socialismo fue un fuerte estimulante para la extensión de la educación pública en la Argentina, no cabe la menor duda. Había un empeño muy fuerte, sobre todo cuando se ve que la Ley N° 1420 todavía no puede cumplir plenamente sus objetivos. La matrícula todavía está muy resentida. Entonces se sanciona en 1905 la famosa Ley Láinez, la cual no se ha analizado suficientemente, y sin embargo, fue la más gravitante porque trató del empeño del Estado argentino por resolver la educación en lo que eran los territorios nacionales. Ahí hay un empeño extraordinario con muchos recursos, porque con la Ley Láinez, el Estado invirtió presupuestariamente una buena cantidad de recursos. Lo que debe destacarse es, también, la contribución del gobierno nacional no solamente en lo que eran los territorios nacionales, sino las contribuciones de la Láinez en las provincias. Hay una situación bastante sugerente: en la provincia de Buenos Aires las disposiciones de la ley estaban en aquellos lugares donde era más difícil llegar para el estado provincial, y es muy interesante saber que había una especie de competencia entre lo que eran las escuelas del gobierno de la provincia de Buenos Aires y las escuelas que estaban

sujetas a la Ley Láinez. En general, en esos lugares, las escuelas Láinez no tenían el mismo prestigio, porque estaban en zonas desprovistas de otras ofertas.

Es muy interesante hacer la historia de la contribución de la Ley Láinez a las propias provincias. Yo soy hija de la Ley Láinez, porque mi viejo fue director de escuela, fue maestro de escuela, y era una escuela Láinez. En La Pampa, en Río Negro, de modo que es una historia que conocí muy de cerca cuando era chica, y los recursos provenían del Consejo Nacional de Educación. Toda esa atención ¿dónde estaba?, ¿quiénes eran los que formulaban las designaciones? ¿Cuál era el órgano de ejecución? El Consejo Nacional de Educación, que atendía las escuelas de la Capital y todas las escuelas Láinez del interior del país. Entonces, era un enorme fondo de recursos. El gobierno nacional asistía a todas las escuelas Láinez con libros, con los delantales, con calzado, por supuesto que en la época de Perón eso aumentó mucho, pero fue una asistencia formidable. Ahí también una vez más se constata que eso hizo también que se elevara la condición de posibilidad de asistencia de las chicas en el campo a las escuelas, porque de otra manera no se hubiera podido; imagínense si hubieran tenido que hacer más leguas, era muy difícil; entonces, quiere decir que hay que analizar cómo contribuyeron las Láinez a que hubiera paridad en la matrícula, al reclutamiento que tuvo la escuela primaria en la Argentina.

AD y RS: En 1910 se realiza el Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, organizado por la Asociación “Universitarias Argentinas”, donde además de reflexionar en torno a la situación de las mujeres, demandaron la ampliación de derechos, entre ellos el derecho a la educación. Cercano a ese Congreso, se desata el proceso que concluye en la Reforma Universitaria de 1918. A pesar de que figuras como Herminia Brumana o Mercedes Gauna durante estos años alentaron desde distintos periódicos y revistas estudiantiles el ingreso de las mujeres a la universidad, no parece haberse logrado una convergencia entre Reforma y feminismo, tal como sugiere la investigadora Natalia Bustelo. En la actualidad estamos presenciando homenajes, revisiones, balances desde distintas miradas que intentan darle un sentido en particular a lo sucedido. Una clara revisión que merece ese proceso de reforma es su vinculación (o no) con el movimiento de mujeres y feminista, con sus demandas ¿Podés establecer alguna relación entre estos dos movimientos?, ¿encuentros?, ¿desencuentros?

DB: Muy buena la cuestión. Es muy interesante la figura de Mercedes Gausa. Y Herminia siempre estuvo adherida al anarquismo; por lo tanto, siempre fue anti-legalismo en la obtención de los derechos de las mujeres, de modo que no puede sorprender para nada su apuesta a que hubiera un camino posible para la emancipación femenina a través de la educación más que a través de los derechos. De todas maneras, el feminismo siempre reclamó educación. Una puede decir, ¿cuál es la agenda feminista de ese momento? La agenda feminista es igualdad jurídica, derecho al voto, maternalismo –reconocimiento fuerte de los derechos de las madres–, y educación, ahí estaríamos en lo que serían los cuatro segmentos fundamentales de agitación y de demanda.

La del 18 es una revuelta muy misógina. *La Gaceta Universitaria* es una buena fuente para apreciar la misoginia. En *La Gaceta* hay dos referencias, creo que Diego Tatián me dijo que había descubierto una tercera en donde se hace una alusión directa a las mujeres, pero no se observan. Sin embargo, hay algo muy importante, como una consecuencia de la Reforma, porque se articuló con la Reforma y la propia Federación Universitaria tuvo alguna participación, que fue la huelga de maestras de Mendoza que se llevó a cabo en 1919. Esa fue una huelga interesantísima, en la cual actuó una figura muy importante como Angélica Mendoza, que fue encarcelada, porque las detuvieron. Angélica después se vinculó al Partido Comunista Argentino, se fue a formar a Estados Unidos, tiene una historia muy interesante. Esas mujeres hicieron una increíble huelga en Mendoza, cuya narrativa ha sido hecha en el libro de Graciela Morgade,¹ donde una colega escribió justamente con mucha obsesividad sobre los detalles de esa huelga. Insisto que la represión la llevó a la cárcel, y los padres y las madres se las arreglaron para ayudar a esas maestras, y sustituirlas con clases en la casa y con otros asuntos, pero fue durísimo. Y Mendoza es un área en la que podríamos conjeturar que parece muy ausente la posibilidad de un protagonismo de tanta resistencia a la autoridad por parte de un grupo de maestras.

De todas maneras, debe analizarse con más precisión cómo fueron los causes de la Reforma del 18, que, efectivamente, fueron muy misóginos. La FUA (Federación Universitaria Argentina) solamente tuvo durante los años de la encrucijada, ahí después de la caída de Perón, una presidenta temporaria, una figura notable pedagógica. Recién ahora, hace dos años, hubo una presidenta mujer en la FUA. Y es cierto que el protagonismo de las mujeres en la universidad no

1. Morgade, G. (comp.) (1997). *Mujeres en la educación. Género, docencia en Argentina: 1870-1930*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

estuvo ni está todavía, me refiero al reconocimiento protagónico de mujeres en los cargos y demás. Tal vez haya una idea que me parece que se incorporó a lo que serían los *puntos pacíficos* del feminismo. Llamo *puntos pacíficos* del feminismo a aquellos que no constituyen una parte fuerte de la agenda. No ha habido una reivindicación ni de la ciencia ni del mercado laboral, y es nuestro gran problema, porque dimos por descontado que en este país había buena educación. Por eso digo que es un punto pacífico, de la misma manera que han demorado, salvo algunos excelentes trabajos de colegas, los estudios sobre educación y género. No se compadece la historia de las mujeres en la educación, con la largura que tiene la historia de la educación en la Argentina. Por esta cuestión, porque es un punto pacífico, porque ha habido paridad, seguramente porque ha habido un modelo igualitario de reclutamiento, porque las mujeres pudieron hacer desde los años 1960 en adelante una escala muy interesante, por lo que fuere, pero no constituye una línea reivindicativa fuerte. Yo creo que ahí hay un *gap*. Tenemos que abandonar la idea de que no hay mucho que decir en materia de género y educación. Las que están más trabajadas son las cuestiones de cómo la educación está en sintonía bien clara con el patriarcado, en términos de cómo se educa.

AD y RS: Ángela Sertini de Camponovo, primera mujer egresada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) como partera (1884). Margarita Zatzkin fue la primera farmacéutica (1905) y médica cirujana (1909). En 1918, año de la Reforma, Prosperina Paraván estudiaba Odontología junto con otras tres mujeres; en Ciencias Químicas había otras seis y una decena en Medicina. Jaqueline Vassallo, docente e investigadora de la UNC, dice que en las actas de 1918 hubo cuatro parteras y una farmacéutica, y en los siguientes dos años se recibieron 38 y cinco más respectivamente. Es decir, había mujeres en la universidad en tiempos de la Reforma. Ya conocemos la constante invisibilización de las mujeres en los distintos procesos históricos, ¿este sería un caso más?

DB: Margarita Satzkin, que fue médica, nunca quiso ejercer. Se casó con su tutor de tesis y se fue a vivir a Rosario, pero nunca trabajó. Era bastante común que las mujeres colgaran sus títulos universitarios, las químicas, por ejemplo.

Con relación a Córdoba, tiene un número de egresos muy interesante en 1919. El problema de la Reforma comienza en medicina, porque el detonante fue el problema de los médicos que no los dejan residir más en el hospital. En primer lugar, vino una restricción horaria, pero después llegó la orden de que no

podían residir más en el hospital. Y ahí había mucha gente del interior. El proceso de efervescencia, obviamente, obedece a muchísimos factores, pero hay uno que debe ser siempre tenido en cuenta, y es que Córdoba recibía muchísima gente del interior que estaba en una situación que no era tan “empinada” desde el punto de vista de las clases de Córdoba. Habría que revisar. Pero no me escapa que en Córdoba, si bien el detonante fueron los chicos de medicina, el fuste ideológico, sin embargo, y una cierta pregnancia provinieron de la gente de derecho, la cual, a su vez, estaba dividida entre los más reaccionarios y los que manifestaban cierta contestación. Derecho es completamente misógina, estoy segura de que en 1919 no había ninguna alumna mujer. Entonces quiero decir que la parada, también desde el punto de vista de la pluma y todo lo demás, la ejercitaron, sobre todo, quienes venían de derecho, es una conjetura. Ahí no cabe ninguna mujer. Entonces, había articulaciones, pero sí se pueden ver cuáles son las muestras de mayor movilización en esos días, seguramente no pasan de tres o cuatro facultades. Porque Deodoro, ¿qué era Deodoro Roca? Era abogado. Quienes irrumpían con estas ideas se hacían sentir fuertemente, porque en una Córdoba dada al conservadurismo, quien rompe eso, rompe en serio.

Entonces, en esa cristalización de elementos reaccionarios, emerge la revolución de 1918 y fue muy prominente, porque, sobre todo, lo fue a la luz del *establishment*. Entonces, a mí me parece que los abogados tuvieron mucho que ver. Eran abogados particulares, muy ligados a la historia, porque no había carrera de historia. El derecho se comportó hasta mediados del siglo XX como la columna vertebral del propio orden jurídico: es el Estado, y el Estado es estructuralmente patriarcal, y el derecho no tenía ningún resquicio. Bueno, desde luego ha habido mujeres, incluso una mujer que es mi parienta, Leonilda Barrancos. Ella conoce a Gregorio Bermann –todo indica que fue a propósito de las lides del 18–, pero no tengo claro cómo se encontraron. Luego se casaron, ella era una figura muy importante del socialismo y después se separaron en los años 1930. Por ahí encontraríamos unos paisajes femeninos que no están. En *La Gaceta* no aparecen más que tres notas. No hay prácticamente noticias. Pero insisto en que, sin embargo, para las maestras de Mendoza la referencia de 1918 fue fundamental y la FUA las apoyó.

AD: Tal vez también lo debe haber sido para la huelga del Liceo de Señoritas de provincia de Buenos Aires, de 1920. Debe haber tenido alguna resonancia la Reforma.

DB: No sé mucho de la huelga, me encantaría saber más. Sí hubo en 1921 una huelga importante de maestras en Santa Fe. Se formaron una serie de escuelas anarquistas, por lo menos tres. Las hermanas Cossettini hasta donde sé, habían sido también exoneradas durante la gobernación de Mosca en Santa Fe. Fue una huelga a resultas de la cual hubo exoneraciones, y unas maestras pasaron a constituir ese grupo de escuelas que se llamó 22 de Mayo, por el día en que comenzó el cese de actividades. Por lo tanto, había, obviamente, todo un reverbero reformista, porque en el 18 había bastante combustible también de gente que era anarco y que también vivió eso como una gesta importante. Entonces, habría que ver qué sintonía pueden tener estos movimientos de reivindicación de maestras con relación a la Reforma. En Mendoza es clarísimo, porque hay una organicidad, inclusive la FUA las asiste, hay documentos, en fin, no está silenciado el registro.

AD y RS: En 1949, durante el gobierno de Perón, se decreta la supresión de aranceles universitarios, abriendo paso a la gratuidad; en las últimas décadas, en especial entre 2003 y 2015, se crean universidades nacionales en distintos territorios del país. ¿Cómo creés que lo anterior afecta en forma particular a las mujeres?, ¿impacta en su acceso a las casas de estudios superiores, o la tasa de graduación en las mismas?

DB: Vamos por la de 1949. Yo creo que efectivamente hay una gestión del peronismo notable en materia de apertura de posibilidades para la escuela media, eso fue muy impactante. El hecho de que hubiera un desarrollo en ese nivel, gravitó notablemente en las propias mujeres que pudieron asistir, porque si no, no hubieran podido dar el otro salto, una se olvida de que los años esos fueron de mucha expansión. Y ¿por qué digo de mucha expansión? Porque se crearon muchas escuelas medias durante el peronismo. Las mujeres no pueden asistir a lugares muy distantes de sus hogares. Solamente las mujeres de determinada condición social podían ir a la escuela media, entrar a instituciones que las recibían a tiempo completo y que eran, en general, confesionales.

En la provincia de Buenos Aires, en municipios grandes, como Azul, Olavarría, en esos lugares había una escuela confesional que las tenía de pupilas, pero eso era

para determinados grupos. Lo que hace el peronismo es crear escuelas medias; lo cual implica una expansión muy importante a lo largo de sus dos primeros gobiernos, sin la cual no podríamos pensar el impacto posterior: ese salto de la escuela media permite incorporar mujeres, que no necesitan movilizarse. Los varones van, los padres los movilizan, porque además hay una apuesta en que es el varón de la familia. Pero si la escuela está cerca, los cambios culturales van en ese sentido, y la chica tiene una escuela a unas cuadras, entonces asiste. Inclusive, yo estudié en Laprida en un instituto que estaba dependiendo de otro hasta que se hizo escuela nacional, y eso fue inventado en esos años. Entonces hay que pensar que la gratuidad y la accesibilidad física han sido fundamentales. Ahí se originó esa gran leva que nos inscribimos en las universidades: a finales de la década de 1950 y principios de la de 1960 hay una incorporación masiva, aprovechándose, desde luego, la idea mucho más clara de que las mujeres podían profesionalizarse sin herir los sentimientos morales de su familia; porque hasta ese momento una puede decir que se atraviesa el largo camino de la ilegitimidad del trabajo fuera del hogar de las mujeres. Desde entonces, comienza a haber un *craquelé* de las posiciones, en los años 1950 y 1960.

Es cierto que no es solo el peronismo, la propia cultura está en movimiento. Los valores se movilizan bastante, sobre todo en algunos grupos sociales, inclusive en algunas referencias étnicas. Las familias judías que mandan a sus hijas a estudiar, por ejemplo. Y si va una chica, van varias chicas a estudiar. Esto hay que pensarlo también en forma concatenada: alguna vez estudié sobre cómo las familias judías, allá en los años 1920, mandaron a sus hijas a estudiar química; en general, hubo una apuesta por parte de las familias judías a que las chicas estudiaran. Y las familias italianas más liberales, aunque católicas, también apostaban a cierta educación de las chicas. Y luego este movimiento: si van dos chicas en un barrio a estudiar, eso anima a varias, esto es así. Y ese salto a la universidad, evidentemente, significó también que se creara la convicción de que se podía, finalmente, profesionalizarse; a pesar de que muchas todavía siguieron colgando los diplomas. ¿Por qué? porque en ese tránsito se va habilitando la idea de que la mujer, una vez que se casa, se queda a cuidar a los chicos, aunque sea abogada. Efectivamente, no hemos analizado de aquella leva de los años 1960 y 1970, cuántas efectivamente se profesionalizaron. Hoy el escenario ha cambiado por completo, este es el cambio notable. En los años 1960 empezó finalmente a abrirse la idea de afirmar la autonomía con una profesión. De todos modos sugiérase que en los medios urbanos intensos, donde había mayor radicalidad política si se quiere, eso también ayudó. La propia radicalidad política contribuyó a que las mujeres se convencie-

ran de que si servían para hacer la revolución, cómo no iban a servir para ejercer una profesión. Pero hoy día las cosas han cambiado notablemente, ya nadie se inscribe en una carrera pensando en que si se casa después hace otro camino. Eso es un cambio en la subjetividad muy notable, muy espeso.

AD: Y sobre estos últimos años, ¿sabés si hay datos? La creación de universidades durante el kirchnerismo ¿tuvo un impacto diferencial?

DB: Hay muchas mujeres en todas las universidades del conurbano. Yo creo que la tasa de feminización es altísima en todas. Y bueno, ¿por qué? Las mujeres son las que egresan mejor de la escuela secundaria, las que pueden completar, etc. Por lo tanto no puede llamar la atención que se perfilen hacia la universidad. No tengo datos en este momento, pero creo que, por ejemplo, la que está en José C. Paz o Florencio Varela son áreas en donde los contextos efectivamente hablan acerca de que son las primeras oportunidades universitarias que tienen las familias. La de José C. Paz tiene una carrera de derecho y es impresionante la cantidad de alumnas mujeres.² Repito, no tengo los datos en este momento, pero tengo la impresión de que están feminizadas esas matrículas. Retomando el punto anterior, ahí justamente están facilitadas geográficamente las accesibilidades: donde hay accesibilidad geográfica, va a haber mujeres. Si hay, además, una oferta de profesionalización más habilitante para ellas, obviamente se va a llenar de mujeres.

AD y RS: Acabás de señalar un avance muy importante de la matrícula femenina en las universidades nacionales a partir de la década de 1960. Sin embargo, esta “feminización” se refleja poco en el cuerpo docente y en la gestión universitaria, sobre todo a medida que vamos subiendo en las instancias jerárquicas. Lo mismo sucede en instituciones científicas como el CONICET. ¿Qué medidas, de las que se han tomado, han ayudado a modificar esto? Y ¿qué falta por hacer?

DB: La verdad es que desconozco alguna medida de acción afirmativa o parecida a la discriminación positiva que hayan tomado las universidades. Sus esta-

2. Según datos propios de la Universidad Nacional de José C. Paz, la carrera de abogacía mantiene desde el año 2012 un promedio de inscriptas mujeres del 60% de la matrícula total.

tutos son bastante patéticos. Tengo entendido que ahora está habiendo un cierto movimiento, un cierto temblor, porque justamente algunas universidades van a cambiar de estatuto o están en ese proceso, y se fijarían justamente órdenes de paridad. Esa es una de las cuestiones en las que habría que empeñarse. Ahora, hay que celebrar la articulación que tuvo todo el movimiento de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, que está enmarcada dentro del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) y debemos esperar que eso produzca efectos importantes; solamente el reconocimiento ya es importante.

Por otro lado, lo que ha habido, tal vez, y se ha modificado es el empeño de las propias mujeres en convencerse que hay que competir, en dejarse de cabildear internamente “si puedo o no puedo.” Ese es un obstáculo que debe tenerse en cuenta, o sea, esa auto-hostilidad que significa que haya poca apuesta en sí misma, que pasa bastante en las ciencias, esto es un problema. Por eso es muy interesante lo que ocurre cuando una mujer se anima. Insisto en algo: me parece que no hubo ninguna medida de acción positiva, pero sí existió una mayor presión de las mujeres, y lo que debemos esperar es un cambio estatutario que finalmente reconozca que tiene que haber paridad: los consejos tienen que ser paritarios, la distribución de los cargos de gestión tiene que ser paritaria.

En cuanto al CONICET, hicimos mucho, pero una sabe perfectamente que falta. Por ejemplo, cómo ir convenciendo a todas las comisiones –porque es un problema, obviamente, de la propia matriz de la evaluación– que debían tenerse en cuenta los *gaps* temporales que tenían las mujeres en algunas etapas específicas de su vida. En algunas comisiones, sí se ha sopesado.

Ahora, ha habido algo notable, que tiene que ver con los tiempos que han corrido y es cómo repercute la cuestión de género y ciencia en organismos como la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, que te invita especialmente para hablar de eso; la AFA (Asociación de Física Argentina), que tiene un grupo de género. Hay un reverbero extraordinario que me parece que sí tiene alguna complicidad con lo que hemos venido haciendo. Lo que me parece más interesante es lo que está pasando con las llamadas ciencias duras, que son duras hasta que les raspás la superficie. En realidad (y el copyright no es mío), son *al dente*. Ni duras, ni blandas: *al dente*.

AD y RS: Por último, vivimos una época que se caracteriza por la emergencia de la llamada “marea feminista”, y las universidades no han quedado ajenas a este fenómeno. En la declaración final de la Conferencia Regional de Educación

Superior de América Latina y el Caribe 2018, se reafirma la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y un deber de los Estados”, al mismo tiempo que estipula que es imprescindible “alcanzar una plena equidad de género” y realizar determinadas acciones en ese camino ¿Cómo enlazarías ambas afirmaciones?

DB: Bueno, ha habido dos movimientos sinergiales. Uno interno en las universidades. Me refiero a todos los dispositivos: centros, programas de género, institutos de género, que efectivamente tienen una malla expresa en la mayoría de las universidades, y que fueron consolidándose desde 1991, y cuya evidencia se observa a través de la formulación de tesis doctorales, el aumento de todos los planes de investigación que tiene el CONICET en materia de género y sexualidades disidentes, que llegan a casi doscientas; es extraordinario. Eso da una idea de cómo maduraron los términos académicos que tienen que ver con la condición femenina, las relaciones de género, las sexualidades disidentes. Pero eso no basta.

Por el otro lado, tenemos todo el contexto social y cultural que se modificó tan notablemente, y que tiene un ingreso por vía de las estudiantes, por vía de la vida real dentro de la casa. Entonces, no ha sido un mérito de los programas de los institutos de género. Ellos han estado ahí, sí, pero lo que ha sido vibrante es el cambio social y cultural, y ahí el hecho de que se incorporaran más jóvenes y creciera en la estimación pública. Hay un crecimiento, sobre todo, respecto de lo que significa violencia contra las mujeres, que creo que está muy bien instalado, por lo menos como cuestión de visibilidad inexorable. Eso ha empujado fuertemente hacia adentro de las casas, y ahí el hecho notable de que no hay un centro de estudiantes hoy que no tenga una línea específica para género y de sexualidades disidentes, y que no haya ninguna universidad que se prive de un movimiento intenso de sus estudiantes mujeres. Desde luego, ayudó muchísimo un movimiento tan fuerte como “Ni una Menos”, no tengo dudas. Entonces, hay dos circunstancias sinergiales, pero la que me parece que ha sido gravitante es la transformación socio-cultural de las poblaciones más jóvenes, que tienen muy buena audición respecto de “a mí no me va a pasar esto”, “en esto no voy a ser igual a mi mamá”, “esto no me va a pasar, esto no me puede pasar”.

AD: Con relación a esto que decías, de que hoy no hay ningún centro de estudiantes universitario que no tenga una comisión de género, no los hay secundarios tampoco. Y esta es una de las cosas más bellas de este momento.

DB: Claro, en la universidad, vaya y pase, pero lo notable es en los establecimientos secundarios. Esa fortísima raigambre que está teniendo. Es cierto que algunos colegios hicieron muchas cuestiones en el pasado para adelantarse. Pero el actual incendio feminista ha sido provocado porque hay una modificación notable de las sensibilidades, hay transformaciones en la cultura general.

RS: O sea, a 100 años de la Reforma, y quizás frente a ese desencuentro inicial que encontrábamos entre ese movimiento y el feminismo, ¿podríamos hoy pensar una universidad feminista?

DB: Podemos pensar una universidad feminista. Hay que aclararlo, no quiere decir una universidad solo para mujeres. Es una universidad con sensibilidad en términos feministas. A eso apostamos. Dentro de 20 años habrá cambios notables. Creo que los que nos esperan ahora se refieren a dos dimensiones: cambios en el mercado laboral y cambios en el orden de los cuidados, me parece que esas son las dos agendas que se vendrán con mucha fuerza. Después de que ganemos, después del 8 de agosto.³

3. Refiere a la fecha prevista por el Senado de la Nación Argentina para el tratamiento en el recinto del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, el cual había obtenido media sanción en la Cámara de Diputadas y Diputados el 14 de junio de 2018. Finalmente, el Senado rechazó el proyecto por una diferencia de siete votos.

Sobre las autoras y los autores

Barrancos, Dora

Licenciada en Sociología (UBA), Magíster en Educación (UFMG), Doctora en Historia (UNICAMP). Profesora Consulta (UBA). Investigadora Principal del CONICET. Directora del CONICET en representación de las Ciencias Sociales y Humanas.

Benente, Mauro

Abogado y Doctor en Derecho (UBA). Profesor de Teoría del Estado (Facultad de Derecho, UBA) y de Filosofía del Derecho (UNPAZ). Director del Instituto Interdisciplinario de Estudios Constitucionales (UNPAZ).

Calvelo, María Carolina

Licenciada en Sociología (UBA). Especialista en Ciencias Sociales (UNAS) y en Diseño de política e investigación (UNSAM). Asesora de la Secretaría General de la UNPAZ.

Dércoli, Julián

Licenciado en Historia (UBA). Profesor en la carrera de Trabajo Social (UNAJ).

Di Tullio, Anabella

Licenciada en Ciencia Política (UBA), Magíster en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía (UB) y Doctora en Filosofía (UB). Profesora UPF y UNCAUS. Investigadora del CONICET.

Herrera, Ana Laura

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Diseño de política e investigación (UNSAM), Doctoranda en Ciencias Sociales (UNGS). Asesora de la Secretaría General de la UNPAZ.

Kandel, Victoria

Licenciada en Ciencia Política (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Doctora en Educación (UBA). Profesora (UNLa y Departamento de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho, UBA).

Langer, Ariel

Licenciado en Economía (UBA), Magíster en Ciencias Políticas y Sociales (FLACSO). Profesor adjunto de Microeconomía (UNPAZ y UBA). Director de Vinculación Tecnológica (UNPAZ).

Lucardi, Anabella

Abogada (UBA), Magíster en Administración y Políticas Públicas (UdeSA). Profesora y Secretaria del Departamento de Ciencias Sociales (UNDAV).

Rinesi, Eduardo

Licenciado en Ciencia Política (UNR), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO) y Doctor en Filosofía (USP). Profesor de Sociología (Colegio Nacional Buenos Aires), Profesor (UNGS), Director de la Carrera de Especialización de Filosofía Política (UNGS).

Smiraglia, Romina

Licenciada en Ciencia Política y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Profesora en UNPAZ, UBA y UNCAUS.

Torres, Sebastián

Licenciado y Doctor en Filosofía (UNC). Profesor de Filosofía Política II (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC).

Unzué, Martín

Licenciado en Economía (UBA), Licenciado en Ciencia Política (UBA) y Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Profesor en UNLP, UNQ y UBA. Director del Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC-UBA).



Si uno revisa los documentos en los cuales el “Che” exigía que las universidades se pintaran de pueblo, se nota cierto disgusto con las estructuras universitarias. Para ser algo más preciso, se percibe un gesto de molestia respecto de las profesoras y los profesores, que a los ojos de Guevara parecían erigirse en una valla que impedía que la universidad se pintara de pueblo, en el último eslabón de una universidad monocolor. Los trabajos compilados en este libro lucen profesores y profesoras pintadas de pueblo, docentes que contribuyen a pintar la universidad de muchos colores, nunca apropiándose de las pinturas del pueblo, sino siendo parte de ese pueblo que pinta y que abre las puertas de la universidad.

[Extracto del Prólogo]