



La universidad es un derecho

RINESI
PUIGGRÓS
DIKER
KICILLOF
TATIÁN
BERROTARÁN
DÉRCOLI
HAMRA
GIAMBERARDINO
ARAUJO
ARESE
CAPRIOTTI
CARRANZA

DONDE HAY UNA NECESIDAD

La universidad
es un derecho

La universidad es un derecho / Javier Araujo ... [et al.] ; Compilación de Guillermo Korn ; Samanta Rodríguez. - 1a ed. - La Plata : Ediciones Bonaerenses, 2025.

204 p. ; 23 x 16 cm. - (Donde hay una necesidad ; 3)

ISBN 978-631-90941-6-9

1. Universidades Públicas. I. Araujo, Javier II. Korn, Guillermo, comp.
III. Rodríguez, Samanta, comp.

CDD 378.05

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Calle 6 e/ 51 y 53, La Plata (1900), Buenos Aires, Argentina

© Ediciones Bonaerenses
2025

Dirección general: Agustina Vila
Dirección editorial: Guillermo Korn
Coordinación general: Agustín Arzac
Edición: Samanta Rodríguez
Corrección: María Laura Ramos Luchetti
Diseño: Federico Gianni

1ª edición, agosto de 2025
2025, Ediciones Bonaerenses, Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires
Agradecemos a las y los autores y editoriales universitarias que autorizaron
la publicación de estos textos
<https://edicionesbonaerenses.sg.gba.gob.ar>

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina



Licenciado bajo Creative Commons
Atribución - No comercial - Compartir obras derivadas igual

La universidad es un derecho

Eduardo Rinesi, Adriana Puiggrós, Gabriela Diker, Axel Kicillof,
Diego Tatián, Patricia Berrotarán, Julián Dércoli, Diana Hamra,
Gisela Giamberardino, Javier Araujo, Laura Arese, Lucía
Capriotti, Virginia Carranza.

Selección de textos: Guillermo Korn - Samanta Rodríguez



Presentación

La Provincia de Buenos Aires cuenta con dos universidades provinciales y veinticinco universidades nacionales con sede en su territorio. En todas ellas, a diario, se produce conocimiento a pesar de las dificultades adversas del presente.

Esta propuesta editorial busca aglutinar una serie de trabajos y argumentos que permiten sostener, una vez más, que la universidad es un derecho. En su mayoría, los escritos compilados provienen de distintos libros y revistas que han sido publicados por editoriales universitarias. Esta selección se propone convocar a nuevas y nuevos lectores, expandir parte del trabajo que esas universidades realizan a través de sus docentes e investigadores y sus editoriales, pero además sumar argumentos en favor de la educación superior.

Si el término *universitas*, que proviene del latín, nombra al “conjunto de todas las cosas”, a “un todo”, resulta paradójal pensar que para esta institución ese *todo* ha sido —desde sus orígenes— bastante más excluyente de lo que el concepto insinúa. O que su pretensión universalista en el plano del conocimiento coexistió con una drástica selección de los sujetos que incluía. La universidad, que en Occidente sitúa su origen en 1088, ha sido casi siempre una institución jerárquica y elitista, a la vez que el sitio de la discusión sobre ese carácter.

En Argentina, y luego en otros países de América Latina, hubo un acontecimiento que alteró ese orden en las primeras décadas del siglo xx. La Reforma de 1918, impulsada en Córdoba, encauzó una serie de demandas del movimiento estudiantil que reclamaba mayor participación, autonomía, democratización de la universidad a través de la libertad de cátedra, ingreso por concurso, laicidad de la enseñanza y la representación de ese claustro, por ejemplo. “La juventud ya no pide.

Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa”, decía uno de los postulados del *Manifiesto Liminar*. La irrupción llevada adelante por estudiantes e intelectuales buscó apelar a un tipo de conocimiento asociado con un mayor compromiso social. Aquel Manifiesto tuvo implicancias continentales, sobre todo en Perú y México.

Entre los acontecimientos determinantes en el vínculo entre historia y universidad para el siglo xx argentino cabe mencionar el Decreto N.º 29.337, con el que el gobierno peronista suspendió el cobro de aranceles universitarios en 1949. En ese año, la Constitución Nacional reconoció por primera vez la autonomía universitaria y le dio jerarquía constitucional a ese principio. Un año antes se creaba la Universidad Obrera Nacional, con el objetivo de formar profesionalmente a la clase trabajadora. Esas cuestiones se tematizan en este libro al ser presentados como “Antecedentes históricos” de un debate que encontró su fórmula en la idea del derecho a la universidad.

En el marco de ese concepto podrían mencionarse tres momentos nucleados bajo una idea similar: descentralizar y expandir la educación superior con la creación de nuevas universidades nacionales y la nacionalización de algunas otras provinciales. En primer término, la política implementada entre fines de los años sesenta y comienzos de los años setenta, conocida como el Plan Taquini. La segunda expansión de casas de estudio fue en los años noventa, paradójicamente surgidas a la par de los intentos de recorte presupuestario y límites concretos a su ejecución, en un proceso de acciones de resistencia por parte de la comunidad universitaria. Tras la crisis del 2001 se buscaron revertir las consecuencias devastadoras del ajuste con políticas sociales, económicas, educativas. Desde el año 2003 la revisión de las políticas públicas y la postulación de nuevos modos de la estatalidad tuvieron efectos en el campo de la educación superior. La ampliación del sistema universitario se dio junto a políticas de recomposición salarial para los docentes y de aumentos del presupuesto para las instituciones de investigación científica. En ese marco se creó un importante número de universidades, hasta fines de 2015. La ampliación cuantitativa y la descentralización territorial permitió materializar, para muchos jóvenes, el acceso a la universidad.

En 2008, en la Declaración final de la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), en Cartagena de Indias, se proclamó que la educación superior es un derecho humano universal y un bien público social. La apelación a que la educación superior sea un medio de igualación y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios fue fundante para pensar políticas públicas y para disputar sentidos. Frente a los más clásicos estándares de calidad y eficiencia se postuló la idea del rol social y político de la universidad y su carácter de derecho colectivo.

La asunción de esa responsabilidad por parte de los estados tuvo en el caso argentino una cuestión de importancia fundamental: la sanción de la reforma de la Ley de Educación Superior en 2015. En parte, porque se estableció por ley el principio de la educación superior como un derecho. Pero, además, porque se concretó el reclamo de dos demandas de larga data en las luchas democráticas de la historia universitaria argentina: el no arancelamiento para los estudios de grado y el no examen de ingreso selectivo. Por la positiva: ingreso irrestricto y gratuidad.

Los ensayos comprendidos en el apartado “Debates y derechos” recuperan una serie de ideas sobre cómo puede realizarse la premisa de que la universidad sea un derecho. Allí se proponen argumentos para discutir la restricción de derechos que se dan tanto desde lo discursivo como desde sus efectivas puestas en práctica en los últimos años. Porque la inacción, el ajuste y el cuestionamiento a los derechos adquiridos van teniendo efectos destructivos muy concretos. De ellos se hacen eco las manifestaciones permanentes de trabajadores y estudiantes universitarios desde la primera y masiva marcha federal en 2024. Y así parecen evidenciarlo los resultados de un reciente ranking estadístico mundial de universidades, que evalúa cuatro factores: la calidad educativa, la empleabilidad, la calidad del cuerpo docente y la investigación. A comienzos de junio de 2025 los resultados indican un descenso para algunas universidades argentinas en comparación con la posición previa. El presidente del Center for World University Rankings, Nadim Mahassen, dijo: “Aunque la Argentina cuenta con siete universidades entre las mejores del mundo, lo alarmante es el retroceso que tuvieron por el debilitamiento del rendimiento en investigación y los recortes del Gobierno. En un momento en el que la mayoría de los países están priorizando el desarrollo de la educación y la ciencia, la Argentina está luchando por sostenerla”.

En la búsqueda por vincular el conocimiento con los derechos podrían pensarse los artículos comprendidos en el apartado titulado “Otros saberes, nuevos derechos”. Eso supone pensar la siempre discutida idea de extensión universitaria, el vínculo con el territorio, con otras instituciones (escuelas, sitios de memoria) y actores sociales, pero también los modos en que las universidades son tensionadas por las transformaciones sociales, como ocurre con la expansión de los feminismos y la consideración de sus teorías y prácticas en la producción de conocimiento.

Este libro se propone indagar cómo pensar el pasado, los legados de las luchas que buscaron modificar ciertos privilegios en el ámbito de la universidad, abrir debates y procurar fundamentos de cara al presente y al futuro. Una síntesis, vale decir, de lo que sucede en las distintas universidades del país, un compilado que muestra cómo las universidades se piensan a sí mismas, con las mayores exigencias y promesas.

Guillermo Korn

Universidades Nacionales y Provinciales con sede en la provincia de Buenos Aires*

Universidad Nacional Arturo Jauretche
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional del Centro
Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de Guillermo Brown
Universidad Nacional de Hurlingham
Universidad Nacional de José Clemente Paz
Universidad Nacional de La Matanza
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Lanús
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad Nacional de Luján
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Moreno
Universidad Nacional del Noroeste
Universidad Nacional del Oeste
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Nacional de Pilar
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional del Delta
Universidad Nacional Scalabrini Ortiz
Universidad Nacional de San Antonio de Areco
Universidad Nacional de San Martín
Universidad Nacional del Sur
Universidad Tecnológica Nacional
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Provincial del Sudoeste
Universidad Provincial de Ezeiza

* Información brindada por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC)

Antecedentes históricos

Referencia del escrito:

Berrotarán, Patricia; Hamra, Diana y Araujo, Javier (2021). "Universidad y gratuidad en la Argentina peronista (1946- 1955)", en Juan Pedrosa, Gabriela Peirano y Adriana Sánchez (eds.), *Universidad y Pueblo: a 70 años del Decreto de supresión de aranceles universitarios*. Buenos Aires: Editorial CONUSUR.

Universidad y gratuidad en la Argentina peronista (1946-1955)

Patricia Berrotarán
Diana Hamra
Javier Araujo

Una libreta universitaria de la Universidad de Buenos Aires a principio de la década de 1940 traía, además de las hojas en las que los profesores firmaban la aprobación de las materias a su cargo, unas páginas en las cuales se aclaraba el reglamento de pagos, aranceles y matrículas que el estudiante debía abonar a lo largo de toda su carrera. En esas diez carillas se especificaban las condiciones de pago y las restricciones que sufría quien estuviese atrasado en sus cuotas. La secretaría de la universidad firmaba también un certificado donde constaba el pago de la matrícula para la inscripción como alumnos regulares y, si no constaba, no se los inscribía en los trabajos prácticos y seminarios. Seis cuotas anuales que diferían según las carreras con montos que iban desde 32 pesos hasta 5 pesos bimestrales además de aranceles de examen —en algunos casos—, derechos de libreta, derecho a título, legalizaciones de firmas, cursos especiales que llegaban hasta los 100 pesos la matriculación.

En 1895, 1910, 1922 y 1924 se regularon distintas excepciones al pago que dependían de las facultades o del rectorado por la acreditación de pobreza o demostración de “pobre” que permitía la excepción de estos pagos. Esta descripción que muchos estudiantes latinoamericanos reconocen en las universidades de sus países de origen no sucede en la Argentina, donde la gratuidad es uno de sus rasgos particulares¹. Este elemento característico de la universidad pública argentina termina por definirse en 1949 por el decreto 29337 del 22 de noviembre.

Sin embargo, hasta hace pocos años los estudios en ciencias sociales abordaron las relaciones entre las universidades y el estado durante el

1 Agradecemos a Patricia Funes, quien nos prestó la libreta universitaria de donde extrajimos la información.

primer peronismo enfatizando exclusivamente su incidencia negativa². Los estudiosos destacaban que las transformaciones en las regulaciones políticas y legales peronistas afectaban negativamente las actividades de los docentes, investigadores y estudiantes desde la intervención hasta la sanción de las leyes. Puestas las políticas como un todo, simplifican las miradas sobre el proceso y además no permiten analizar aspectos sustantivos y las razones de algunas de esas políticas. Estas miradas marcan una discontinuidad política e institucional en la vida universitaria y concluyen en que el derrocamiento de Perón en 1955 restablecía la autonomía en la concepción reformista y permitía —dicen— recuperar su prestigio académico. En los últimos años, varios de estos términos de investigación fueron puestos en debate y una revisión permite un análisis más complejo. El período peronista en general se ha estudiado desde las continuidades y las rupturas que permitieron y llevaron a que la historiografía enfatizara el diálogo del peronismo con los temas/problemas/debates de entreguerras —y fue el aporte sustantivo de las historiografías que en la década de 1980 renovaron las hipótesis—. Nuestro interés es revisitar las variables de un proceso que abarca un amplio abanico de políticas del período abierto en el fin de la guerra mundial, con el objetivo de restituir —más ampliamente— lo que estaba en juego en los debates y las experiencias internacionales de la segunda posguerra. Nuestro interés es resaltar, más que las continuidades y rupturas, las tensiones y contradicciones que se suscitan en el proceso. En realidad, este trabajo no tiene la intención de integrarse a una historia de la universidad, sino que se vincula con el análisis de la irrupción del peronismo en la vida política y el papel que tuvo el estado desde el fin de la segunda posguerra en la universidad: cómo se la pensó, cuál era su papel, cómo se adecuaba a los cambios de lo que posteriormente se denominó Estado Social/Providencia/de Bienestar³. La gratuidad es uno de los componentes

2 Caracterizando esos años como de pérdida de autonomía y masivas expulsiones de docentes. Entre otros, Buchbinder (2010) y Halperín Donghi (1962). Halperín Donghi afirma que el peronismo fue “tan solo un paréntesis algo grotesco en la vida de la Universidad de Buenos Aires” (1962, p. 173) y que parte de la oposición de los intelectuales y universitarios a Perón estuvo dada por su participación en el Golpe que devenía en una caracterización de autoritario o totalitario, de esta manera era su “marca de nacimiento”, que deviene en lo que posteriormente Carlos Fayt denominará la naturaleza del peronismo. De esta manera todas las políticas, sean las que sean, devienen en aquello que es su “naturaleza”.

3 Para ello partimos de tres grandes dimensiones: los proyectos políticos que, tradu-

sustantivos en la integración de las políticas de educación superior al contexto de ampliación de derechos impulsado por el peronismo en esos años (en medida mayor que otros componentes que han sido analizados de las políticas universitarias).

En esta clave nos interesa trabajar algunos de los cambios significativos en la forma de entender los vínculos entre la universidad y el sistema político y viceversa —además de las funciones y los objetivos de la universidad en la sociedad—. Este artículo se inscribe en ese marco de reflexión.

Ahora bien, debemos afirmar que hay un conjunto de normativas y reglamentaciones, entre ellas, la propuesta del Plan de Gobierno presentado el 21 de octubre de 1946, la reforma de la constitución en 1949, así como “matices” que terminan por definirse en el decreto de la gratuidad de ese mismo año. Incluso inicialmente se podría pensar por qué la gratuidad es reglamentada por decreto al tener mayoría en ambas cámaras y no figura o lo hace ambiguamente en las propuestas de reglamentación anteriores. Es decir, podemos suponer que no hubo una mirada unívoca respecto del lugar y el papel de la universidad desde el gobierno y que los objetivos fueron transformados en función de las relaciones de fuerza incluso dentro del propio peronismo. Este, a pesar de esa imagen de monolítica maquinaria en torno a un liderazgo carismático, tal como hemos afirmado en otros trabajos, lo era bastante menos y las políticas que fue impulsando implicaron fuertes negociaciones y no siempre el proyecto planeado fue el que definitivamente se impuso (véase Berrotarán, 2014). Pero esto implica un peronismo mucho más negociador y heterogéneo que lo que la historiografía ha mostrado hasta hace no mucho tiempo. De esta manera, vamos a comparar las propuestas o menciones sobre la gratuidad universitaria elevadas entre 1946 y 1955, sus consecuencias, objetivos, resultados. Aquí se plantea otro interrogante: las diversas normativas, los distintos ministros, los posicionamientos diversos en torno a la universidad y la puesta en marcha de la gratuidad nos permiten al menos poner en duda la idea, que muchas veces se plantea, de un modelo de universidad peronista⁴.

cidos en políticas y acciones públicas, buscan imprimir una dirección general a la sociedad; las estructuras de la gestión estatal, tanto las existentes como las que se crean para el desarrollo de las políticas y acciones públicas; y las interacciones entre actores estatales y sociales.

⁴ La idea del modelo vuelve a pensar un peronismo unívoco, unidireccional, que desde

De esta manera, nuestro interés es reflexionar en torno a las regulaciones, su inscripción en una forma de pensar la política que ponía en el centro el acceso a la Universidad de aquellos sectores “humildes”, en los términos de esa época. Reflexionar en torno a los debates y transformaciones que las sucesivas leyes y decretos implicaron, así como las estructuras de gestión que en cada caso fueron impulsadas y los actores involucrados.

Para ello proponemos trabajar tres momentos en torno a la discusión sobre la gratuidad y las diferencias entre ellos, donde se observan contradicciones y escasas precisiones entre las propuestas. Pero al margen del éxito y del fracaso, el peronismo instituyó estado y temas de estado y buscó las formas de impulsarlas (Berrotarán, 2003).

Si en esos años iniciales el peronismo impulsó una estrategia política en la que la equidad en su discurso se traducía en justicia social —funcional al control social—, lo novedoso, que no está de más remarcar, es que el complejo proceso y los cambios en las relaciones con la universidad se vinculan, en segundo lugar, no solo con el establecimiento de la gratuidad de la enseñanza en 1949 sino con otras acciones democratizadoras tales como la eliminación de los exámenes de ingreso en 1953, la habilitación de comedores y residencias estudiantiles y la construcción de ciudades universitarias en Córdoba, Mendoza y Tucumán; así como también políticas vinculadas con el impulso tecnológico y científico (Hurtado, 2010). Estas medidas, sumadas a las políticas generales de redistribución del ingreso, pleno empleo y promoción de derechos laborales y sociales, permitieron un sustancial aumento de la matrícula universitaria⁵. En última instancia, se trata de analizar la universidad como una entidad articulada con otras variables, concepciones y formas de la política más generales impulsadas en esos años.

Un primer momento se inicia el 21 de octubre de 1946 cuando ambas cámaras fueron convocadas al parlamento para la presentación del Plan de Gobierno. Durante cuatro horas, Perón en forma conjunta con

la cúpula del poder está en condiciones y capacidad para reflexionar, impulsar, modelizar las políticas públicas en todos sus contextos. Dos autores claves en el análisis de este proceso son Pronko (1995) y Graciano (2005).

5 Los números son contundentes. La cantidad de estudiantes se triplicó y pasó de 51 272 estudiantes en 1947 a 143 542 en 1955 (Mangone y Warley, 1984, p. 28). Esto permitió que, para el año 1956, Argentinaa fuera el país con mayor cantidad de estudiantes universitarios en toda América Latina (Buchbinder, 2005, p. 161).

quien era su Secretario Técnico, J. Figuerola, explicitaron su desarrollo y alcances. El plan era una forma de realizar aquello en lo que Perón se había comprometido con sus seguidores durante la primera conmemoración del 17 de octubre en la Plaza de Mayo. A su vez, la idea de plan y planificación, instalada con fuerza desde la década de 1930, brindaba soporte a un gobierno cuya legitimidad estaba en pleno proceso de construcción, al tiempo que permitía controlar, desde las oficinas centralizadoras del Plan en la esfera de la presidencia, a la heterogénea coalición peronista. No debe olvidarse que el peronismo se constituyó en fuerza política en forma simultánea con el ejercicio del gobierno. El Plan de 1947-1952, no obstante su cuestionamiento por ser un conjunto desagregado de 27 leyes, instituyó en última instancia las nuevas ocupaciones, preocupaciones y funciones del Estado mediante criterios de racionalidad técnica, y apuntó a establecer nuevas áreas de intervención y figuras institucionales, así como a consolidar la actuación estatal y las estrategias de homogeneización de sus prácticas. Es decir que fue imaginado como instrumento, herramienta de trabajo y al mismo tiempo como medio de comunicación y de construcción de poder. En la presentación y exposición de motivos, Perón definía el denominado Plan Sintético, que luego se desdoblaba en múltiples planes analíticos. Uno de ellos era el de educación, inserto en lo que se denominaba Gobernación de Estado junto a la salud pública, la política, la cultura, la justicia y la educación. El objetivo era definir núcleos de problemas y configurar las nuevas figuras institucionales para llevarlo adelante. Es decir, había un componente general y justificativo marco, y luego las leyes puntuales que se impulsaban. Dos elementos se visualizan en ese momento que es el comienzo de la gestión del peronismo y que el plan pretende resolver. Por un lado, el problema de la estructura de gestión, y por otro, la resolución del problema de la regulación interna de la educación universitaria. Cuando Perón realiza la presentación y justificación del tema “universidad”, pone énfasis en enmarcarlo con el conjunto de los temas de educación, y plantea:

Hace poco se me han presentado en la Casa de Gobierno distintos proyectos para la solución del problema universitario; en cada caso he hecho notar que el Gobierno de la nación debe velar por la educación integral del pueblo y no por una parte de esa educación. (Presidencia de la Nación, Secretaría Técnica. *Plan de Gobierno. 1947-1951*, Buenos Aires, p. 36)

Evidentemente la idea era descomprimir la situación que se estaba generando en las Universidades. Continuaba:

Lo democrático en la enseñanza consiste en dar a todas las posibilidades precisas con arreglo a sus aptitudes, pues la igualdad implica equilibrar las diferencias de posición económica y social haciendo que la prosecución de los estudios no dependa de un privilegio patrimonial poseído por determinadas clases sociales, sino de un derecho reconocido a todo el pueblo. (Presidencia de la Nación, Secretaría Técnica. *Plan de Gobierno. 1947-1951*, Buenos Aires, p. 38)

En la exposición y en la justificación no se centra en los aspectos políticos (que fueron, con razón, analizados por los que estudian la universidad de esos años) sino en la idea de derecho a la educación universitaria, y posteriormente ingresa al tema de la docencia, donde se trata de insertar a la universidad en el marco de las políticas universitarias de la posguerra: una universidad más profesionalista y técnica, y la creación de las dedicaciones exclusivas. Con posterioridad analiza la diferencia entre las diversas becas necesarias para la equiparación de los estudiantes donde se aclara que también debe asignarse un estipendio que permita cubrir los estudios y el aporte del estudiante en el presupuesto familiar. Pero este estudiante debía comprometerse, es uno de los componentes discursivos de la justificación, a dejar de lado la política al interior de los claustros⁶. Posteriormente, se organiza la propuesta de ley para las Universidades, que deviene con modificaciones, al año siguiente, en la ley 13031. En la propuesta inicial del Plan, uno de los ejes estuvo puesto en la forma de gobierno y de organización que encontrara un equilibrio para hacer frente a muchas de las críticas de la oposición, pero también se observa una apreciación y diferencia de mirada sobre las universidades y el mundo universitario: “en el aspecto formal precisa una reorganización universitaria que impida el divorcio existente entre los elementos rectores de los centros docentes y la gran masa de ciudadanos sin perjuicio de

⁶ Uno de los problemas que al menos parece tratar de descomprimir estas propuestas es que, como sostiene Graciano, el Golpe y el peronismo convirtió a los universitarios en un cuerpo cuasipolítico, en un actor decisivo en la movilización de las clases medias urbanas contra los gobiernos militares que se sucedieron hasta febrero de 1946 (Graciano, 2008, p. 291).

mantener hasta donde sea posible el funcionamiento autónomo de los mismos" (Presidencia de la Nación, Secretaría Técnica. *Plan de Gobierno. 1947-1951*, Buenos Aires, p. 130). Uno de los problemas de la universidad era la composición social de quienes accedían a ella, pasible de modificar esa correlación de fuerzas con el ingreso de las "clases humildes". Este tipo de estrategias se observa, por ejemplo, en el intento de unificar la carrera militar entre oficiales y suboficiales. En este proyecto de ley el rector era elegido por el Poder Ejecutivo (entendido como el componente democrático al ser electo por el conjunto de la sociedad) y se ampliaban las dedicaciones de los docentes. Es aquí, en el título III, art. 48, que con contundencia y claridad se definen los cambios para los estudiantes y se afirma:

Gratuidad. La enseñanza universitaria es completamente gratuita en todos sus aspectos para todos aquellos alumnos inscriptos que carecieren de medios para costearla. Los estudiantes que por sí o su familia no se hallaren en las condiciones señaladas en el párrafo anterior se costearán la referida enseñanza en todo o en parte según las circunstancias de cada caso conforme a los aranceles y demás disposiciones universitarias.

Es decir, en esta propuesta inicial la gratuidad tiene un tono ambiguo y en el punto II avanza sobre los dos tipos de becas: una de estudios con compensaciones económicas y familiares y otra exclusivamente de estudios. Podemos preguntarnos si en esta argumentación la universidad era gratuita para todos, si se estaba universalizando el derecho a la educación superior, cómo se analizaba quién pagaba y quién no lo hacía. Tal como muchas de las políticas planteadas en esta etapa de gobierno, no era claro y tampoco tenía que serlo ya que eran enunciados, orientaciones e ideas que posteriormente se plasmarían en medidas concretas. Eran huellas por las que luego transitaría la política. Era un horizonte de sentido. Finalmente, esta propuesta es aprobada como ley 13031⁷.

7 El debate del proyecto y las posiciones de los legisladores han sido estudiados por Marcela Pronko (2000) y Julián Dércoli (2014). La ley 13031 fue debatida y los ejes fueron la dedicación exclusiva de los docentes, los concursos como mecanismo de designación docente, la obligatoriedad de la asistencia a clases prácticas y teóricas por parte de los estudiantes y las críticas a la negación del voto estudiantil en el Consejo Superior.

En la ley se desagregan ampliamente los ítems de la propuesta inicial, pero llama la atención que el tema de la gratuidad deja de estar en el primer artículo y figura ambiguamente. Veamos: el artículo 87 habla de las becas, “el Estado creará becas para la enseñanza gratuita cuya distribución entre las diversas universidades de la nación se hará por el Poder Ejecutivo”. La ley aclara que para proceder a dicha distribución se tendrán en cuenta las características y necesidades regionales, sociales, económicas y culturales. De esta manera, el Poder Ejecutivo se comprometía a entregar libros y útiles, eliminar los aranceles de otorgamiento del diploma o título y, en algunos casos, otorgaría una compensación económica familiar que equivaliera lo más aproximadamente al aporte de un joven a la economía familiar en los casos de pertenecer a familias obreras, artesanas, o empleadas. La ley aprobada en 1947 no establece la gratuidad, aunque a diferencia de lo que mencionábamos al comienzo de este trabajo tampoco impone aranceles y no se solicita la acreditación del pago, como señalábamos con el ejemplo de la libreta universitaria⁸. Efectivamente, la ley 13031 del 47 no establece la gratuidad; sin embargo, en el capítulo sobre funciones del Consejo Universitario (hoy Consejos Superiores), en el artículo 18, inciso 13, dice: “Fijar las épocas de inscripción y los aranceles universitarios, estos últimos ad referendum del Poder Ejecutivo”. Este enunciado puede ser un indicador sobre las distintas posiciones, y su formulación una especie de “arbitraje” entre ellas. Por un lado, se mantienen los aranceles, por otro, el PEN se asegura la regulación del precio. Doble maniobra entonces, las becas y regular el precio.

Esta ley fue conocida como Ley Guardo⁹. Este diputado será objeto de fuertes críticas por parte de quienes han estudiado la universidad y esto signará su posterior vida política. La idea de despolitizar la universidad aparece en esta etapa con fuerza y, al margen de las críticas desde

8 A firma Riccono (2019, p. 61) que sería un error ver en las leyes una innovación radical en materia de legislación universitaria. En 1932 se formuló un proyecto de ley que fue presentado al Congreso Nacional el 10 de mayo de 1932 por Manuel de Iriondo bajo el nombre de “Ley Orgánica de las Universidades”. Si bien no logró concretarse en su articulado, este proyecto expresaba una afinidad con las propuestas legislativas que se harán durante el peronismo quince años más tarde. Debemos decir que muchas de las ideas y acciones del peronismo eran elementos que se arrastraban de la década anterior y luego se redefinían. Tiene que ver también con esto que planteamos de la reciente formación del peronismo desde heterogéneos sectores y actores.

9 Ricardo Guardo, autor del proyecto y presidente de la bancada peronista en 1947, propone a la ley como una síntesis de los contenidos del ideario reformista.

quienes reivindican la universidad del ideario reformista, podemos decir que coincide con las estrategias que se impulsan desde el Estado en esta etapa. La idea de formación de técnicos y la neutralidad científica aparecen paradójicamente en este momento de creciente politicidad.

La universidad queda bajo la órbita del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública mientras se plantea la nueva organización de los ministerios¹⁰. Siempre debemos recodar que debido a la vieja constitución solo podía haber ocho ministerios y será con posterioridad a la constitución reformada en 1949 cuando se avance en la nueva reforma institucional. Por último, otro elemento clave es la idea de un consejo nacional universitario que, al igual que el resto de los ministerios, es una estructura articuladora del estado presidida por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, quien se encarga de la coordinación y asesoramiento, y de “armonizar y uniformar los planes de estudio, condiciones de ingreso, sistemas de promoción, números de cursos y títulos a otorgar para la misma carrera” (artículo 112). Es Emilio Mignone (1998) quien llama inicialmente la atención sobre este aspecto de la ley.

Un segundo momento fundamental es cuando se produce la reforma de la constitución en 1949. Al margen de la reelección, consolidó las transformaciones impulsadas —aunque la contundente performance del peronismo en las elecciones no es un dato menor—: los derechos del trabajador, la ancianidad, la infancia, la familia y sus características. En ella fueron contempladas las modificaciones del papel regulador del estado, los derechos sociales de los que no pueden ser entendidos si no es en este contexto complejo de emergencia y consolidación. Las nacionalizaciones del Banco Central, de los recursos naturales y de los servicios públicos son otras de las tantas medidas fundamentales que se sancionan en la Constitución. El peronismo utilizaba una imagen de originalidad y de ruptura de las viejas tradiciones. En definitiva, se abandonaba la neutralidad estatal, reconociendo expresamente al estado social con un estatuto económico-jurídico nuevo. Las leyes de educación, al igual que el conjunto de las políticas, acompañaban este proceso, pero estos derechos se plasman en formas concretas. El artículo 37 de los

10 El Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Belisario Gache Pirán, reorganizó el ministerio y dejó bajo su responsabilidad el área de Justicia. Oscar Ivanissevich fue designado Secretario de Educación por el Poder Ejecutivo Nacional el 23 de febrero de 1948. Cuando asumió el cargo, Perón indicó la importancia de la reforma educativa con posterioridad a los temas sociales y económicos.

derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad, de la educación y la cultura menciona explícitamente, en el acápite 4, que las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento; se dividirá el territorio en regiones universitarias donde ejercerá sus funciones la respectiva Universidad, y expresamente se aclara que cada una de las universidades tendrá que profundizar el estudio de la literatura, historia y folklore de su zona y ciencias aplicadas a las especificidades locales. Es decir que las universidades deben establecer cursos obligatorios destinados a los estudiantes de todas las facultades para su formación política:

[para 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. (Convención Nacional Constituyente, 1949, *Diario de Sesiones*)

Es interesante considerar cómo este párrafo marca la tensión entre la politización y despolitización entre estos dos momentos del peronismo y el gobierno, y en las formas de pensar la universidad, aunque no es una excepción al interior de los organismos del estado. Si la primera ley prohibía la política en las universidades y apelaba a la estrategia de despolitización, en esta se impulsaba el estudio de la doctrina nacional y la formación política a través de los Cursos de Formación. A su vez amplía la autonomía universitaria. Tal como menciona Mignone y ha sido señalado por otra bibliografía, se preocupa por la formación política, pero establece la autonomía del Gobierno que se reglamentaría por una nueva ley especial y ambiguamente “ordena el otorgamiento de becas capaces de afianzar la igualdad de oportunidades”, pero no es la Constitución quien garantiza entonces la gratuidad de los estudios universitarios.

Es en este marco de cambio es que, el 22 de noviembre de 1949, se sanciona en el Boletín Oficial el Decreto Presidencial 29337 sobre suspensión de los aranceles universitarios efectiva a partir de marzo de 1950, con la claridad que se había propuesto en el discurso de Perón en 1946: “La enseñanza universitaria gratuita para todos los jóvenes que anhelan

instruirse para el bien del país". Si bien las cuotas se habían mantenido constantes en pesos con un proceso de inflación creciente, el no pago, la eliminación directa de los aranceles era una demostración del interés por parte del gobierno de integrar en la Universidad a nuevos sectores.

El tercer momento se da en el marco de la puesta en marcha del Segundo Plan Quinquenal y los intentos de resolver la crisis con el denominado Plan de Emergencia (Presidencia de la Nación. Subsecretaría de informaciones. *Segundo Plan Quinquenal*. 1953). Es un momento en que hay intentos de racionalizar el estado, pero evidentemente esta racionalización en la conceptualización del peronismo no se vincula con el ajuste (en los términos que conocemos hoy). Paradójicamente es la ampliación de los derechos que se complementa, aunque escapa al tema que estamos analizando, con la creación de la Universidad Obrera Nacional.

Es entonces la ampliación de las políticas universitarias y la universalización de la gratuidad, la abolición de los exámenes de ingreso por Decreto 4493 del 7 de marzo de 1952 y la suspensión de los aranceles en todas las instituciones dependientes del ámbito universitario, así como la profundización de las políticas en el campo científico. Ambos decretos terminan constituyéndose o sintetizándose en la ley 14297 de 1954, que expresamente planteaba entre sus objetivos asegurar la gratuidad de los estudios (véase *Anales de Legislación Argentina*). Es cuando se profundizan los aspectos esbozados en 1949, pero los tiempos políticos son otros y los debates transitan las derivas que finalizarán con el derrocamiento del peronismo en 1955.

Estas tensiones y contradicciones entre proyectos, declaraciones y leyes de las distintas etapas se deben también al recambio en los elencos gubernamentales que muestran diferencias sustantivas entre las iniciales conceptualizaciones, más tecnocráticas, que se planteaban desde un organismo burocrático autónomo, y por otro lado una Universidad más vinculada a los procesos de lo que se había denominado la doctrina nacional, que se entroncaba con los lineamientos del Segundo Plan Quinquenal. ¿Por qué entonces plantear la existencia de un modelo de universidad si parece más interesante su construcción en el devenir de las luchas políticas incluso al interior del propio peronismo?

La brevedad del presente trabajo no permite analizar las trayectorias diversas y la heterogeneidad de los equipos que impulsaron y debatieron en el congreso y en la asamblea constituyente, así como de los equipos de gobierno. La mayoría de quienes participan de la primera

etapa son desplazados cuando se produce la crisis de 1949 y la sanción de la ley de ministerios. El complejo proceso social abierto en la década de 1940 obligaba a crear las condiciones institucionales para llevar adelante un amplio conjunto de políticas y, en ese contexto, el estado se planteaba como un actor fundamental y la universidad como uno de esos espacios, y se actuó sobre la marcha de esos tiempos políticos.

Debemos recordar que, aprobada la constitución, se pone en marcha una reforma organizacional o ministerial. Uno de los elementos clave es la creación del Ministerio de Educación (ley 13529); dentro de este, una subsecretaría universitaria dependiente directamente del ahora ministro de Educación es la encargada de articular al mundo universitario.

El Ministerio de Educación de la Nación y el sistema educativo estructurado en la etapa peronista ensambló un organismo burocrático existente, con técnicos administrativos para controlar todas las cuestiones referentes al campo de la enseñanza. El objetivo era la centralización y coordinación del sistema que estaba fragmentado hasta ese momento. El peronismo había aplicado estos instrumentos en otros ministerios. Al igual que en las áreas de salud, obras públicas, FF. AA. y previsión social, se encomendó a un grupo de técnicos la misión de relevar, analizar y procesar todos los datos referidos a la cuestión educativa. La búsqueda de eficiencia, racionalidad y control en todas las áreas mencionadas perseguía, en un principio, la consolidación de un equipo competente. Sin embargo, hay que destacar que sus consecuencias fueron más allá de dicho objetivo: se transformaron en sutiles instrumentos de control ideológico. Tal como afirma Adrián Cammarota, pedagogos y funcionarios convivieron aunando una visión particular en la que se entrecruzaron el nacionalismo católico, el higienismo, el “mejoramiento de la raza” y la educación moral basada en las “vidas ejemplares” o “arquetipos humanos” pero, como menciona Mallimaci (2000), *peronizando* estas ideas. Las políticas educativas del peronismo estuvieron conducidas por tres ministros. Entre los años 1946-1948 estuvieron a cargo de Belisario Gache Pirán, que era ministro de Justicia e Instrucción Pública. Entre los años 1948-1950 la Secretaría de Educación, desde 1949 ministerio, fue ocupada por el médico higienista católico Oscar Ivanissevich, que había sido el interventor de la Universidad de Buenos Aires entre 1946 y 1949. En 1950 fue obligado a renunciar a su cargo y remplazado por Armando Méndez San Martín hasta el derrocamiento del gobierno en

1955. Durante su administración se introdujeron, como en el conjunto de los organismos, las políticas de adoctrinamiento que en la universidad se gestionaban a través de los cursos generales ya mencionados.

El derrocamiento del peronismo puso un fin abrupto a los ensayos que la renovada concepción del estado demandaba. No obstante, los pilares sobre los cuales se sustentó —particularmente los derechos ampliados y la idea de igualdad como marca de origen de la sociedad argentina— imprimieron su sello al conflictivo proceso abierto desde 1955. Esos pilares se despojaron de las instituciones creadas por el peronismo, pero con posterioridad se recrearon en otras.

Referencias bibliográficas

- BENENTE, M. (comp.) (2019). *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años*. 1a ed. José C. Paz: Edunpaz.
- BERNETTI, J. L. Y PUIGGRÓS, A. (1993). "Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)", en Puiggrós A. (dir.), *Historia de la Educación en Argentina*, Vol. V. Buenos Aires: Galerna.
- BERROTARÁN, P. (2008). Educar al funcionario. De la frialdad de las leyes a las innovaciones doctrinarias Argentina 1946-1952, en *Nuevo mundo, mundos nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevo-mundo.36602>
- BERROTARÁN, P. (2004). "La planificación como instrumento: políticas y organización en el estado peronista (1946-1949)", en Berrotarán Patricia, Jauregui Aníbal y Rougier, Marcelo (eds.), *Sueños de Bienestar en la Nueva Argentina. Estado y Políticas Públicas durante el peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: Imago Mundi, pp.15-45.
- BUCHBINDER, P. (2010) [2005]. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- CAMMAROTA, A. (2010). El ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955), en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 15. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, pp. 63-92

- CIRIGLIANO, G. F. J. (1973). *Universidad y Pueblo. Planteos y textos*. Buenos Aires: Editorial Librería del Colegio.
- DÉRCOLI, J. (2014). *La política universitaria del primer peronismo*. Buenos Aires: Ediciones Punto de Encuentro.
- GRACIANO, O. (2008). *Entre la Torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en Argentina 1918-1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- GRACIANO, O. (2005). "La universidad argentina durante los primeros gobiernos peronistas (1945-1955)", en Girbal-Blacha, N., Graciano, O. F., Gutiérrez, T. V. y Zarrilli, A. G., *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955). Intelectuales, política y discurso*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- HALPERIN DONGHI, T. (2002). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- HURTADO, D. (2010). *La Ciencia Argentina. Un proyecto inconcluso 1930-2000*. Buenos Aires: Edhasa.
- JUARROS, F., (2001). *La Universidad peronista: entre el desarrollo económico-social y la intervención. El caso de la UNT (1946-1955)*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- KROTSCH, P. Y SUASNÁBAR, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. En *Pensamiento Universitario*, nro. 10. Argentina.
- KROTSCH, P. (2001). *Educación Superior y Reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- MALLIMACI, F. (2001). "Los diversos catolicismos en los orígenes de la experiencia peronista", en Mallimaci, Fortunato y Roberto Di Stefano (comps.), *Religión e imaginario social*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- MANGONE, C. Y WARLEY J. A. (1984). *Universidad y Peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- MIGNONE, E. (1998). *Política y Universidad. El estado legislador*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- PINEAU, P. (1997). "De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional", en Cucuzza, R. (dir.), *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo*. Luján/ Buenos Aires: Los Libros del Riel.

- PIS DIEZ, N. (2019) "La supresión del cobro de aranceles universitarios en Argentina (1949/1952/1954). Posiciones y oposiciones en torno a una pieza clave del modelo peronista de universidad", en Benente, M. (comp.), *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años*, 1a ed. José C. Paz: Edunpaz.
- PRONKO, M. (2000). *El Peronismo en la Universidad. Fragmentos de una Memoria/Documentos*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- RICCONO, G. (2015). La universidad argentina en la voz de Perón: sus discursos sobre educación superior, en *Horizontes Sociológicos*, año 3, nro. 6, Buenos Aires, pp. 9-27.
- RICCONO, G. (2019). "La gratuidad universitaria: componente central de la planificación universitaria", en Benente, M. (comp.), *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años*, 1a ed. José C. Paz: Edunpaz.
- SIGAL, S. (2002). "Intelectuales y peronismo", en Juan Carlos Torre (dir.), *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2006). *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Referencia del escrito:

Dércoli, Julián (2018). "Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional", en Mauro Benente (comp.), *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos*. José C. Paz: Edunpaz.

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; la misma 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 elites 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

¹ Nota de Ediciones Bonaerenses (en adelante, NEB): Refiere a las declaraciones de María Eugenia Vidal, en el año 2018, durante un encuentro con socios del Rotary Club de Buenos Aires. <https://www.pagina12.com.ar/118246-para-vidal-sobran-universidades-publicas>

conjunto de estrategias necesarias 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. 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 “obrera”, vinculada al desarrollo de capacidades técnicas y de ampliación del acceso, se pensó también en relación al país, al colectivo, cómo puso en tensión algunas de las 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 a la 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 explicitado en las siguientes líneas del mensaje presidencial que figura en la apertura del debate parlamentario de la ley 13229:

El Poder Ejecutivo se propone realizar una obra educativa de profunda significación democrática, ya que pondrá al alcance de todos los que se esfuercen 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, p. 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, p. 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:

[...] 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, p. 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, p. 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, p. 1990).

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

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 solo 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, p. 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, p. 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 expresa 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 con base en la “deformación profesional”, de lo cual se desprendía 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 puede 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 descrito por Pineau (1997, p. 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, por 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, p. 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 “a través de la enseñanza técnica profesional aumenta indiscutiblemente el patrimonio espiritual de la nación” (*Diario de Sesiones*, 1948, p. 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, p. 1992).

Otro aspecto para 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 intrínsecamente ligado a lo democrático, al desarrollo individual, a la cultura; mientras que lo técnico es 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 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, p. 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, p. 2071).

Por su parte, Del Mazo sostenía que:

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, p. 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, p. 2075)

Yo veo en esta universidad obrera a la industria y no al hombre como protagonista. (*Diario de Sesiones*, 1948, p. 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, p. 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, p. 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 condiciones económica y social. (*Diario de Sesiones*, 1948, p. 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 económicosocial. (*Diario de Sesiones*, 1948, p. 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 este le responde “de lo que significa el nombre” (*Diario de Sesiones*, 1948, p. 2243). De manera que significados, representaciones y conceptos de universidad son los que se encuentran en discusión. Con ello, el significado *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 al 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, p. 139). Las prácticas materiales habitan las instituciones, las disciplinas: debemos entenderlas como *condiciones de producción del sentido* (Sigal y Verón, 2014, p. 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 a solo 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 sin 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, p. 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 la direcciones económicamente vencedoras. (*Diario de Sesiones*, 1948, p. 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, 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.*
Julio Cortázar, *Las puertas del cielo*

En un país colonial, la universidad es parte del aparato de la colonización pedagógica (Jaureche, 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, de 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.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1989). “Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)”, en *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI, pp. 102 -151.
- 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*, nro. 36, 59-73.

- JAURETCHE, A. (2008). *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- PERÓN, J. D. (2014). *La comunidad organizada* (1949). 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 Luján.
- 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.

Debates y derechos

Referencia del escrito:

Rinesi, Eduardo (2015). "La educación como derecho" (Cap. 3), en *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

La universidad como derecho

Eduardo Rinesi

¿Pero cómo? ¿Cómo que habría un “derecho a la Universidad”? O mejor, o en todo caso, o al revés: ¿cómo que ese derecho a la Universidad al que acá le estamos dando, al parecer, tanta importancia, constituiría una novedad? ¿Por qué tanto alboroto? ¿Acaso no dicen con toda claridad las leyes y la misma Constitución de la nación que el Estado garantiza el derecho a la educación (sin excluir la universitaria, desde ya) de todo el mundo? Sí, por supuesto que sí, que la Constitución y que las leyes dicen eso, pero admitamos que durante mucho tiempo estas declaraciones constitucionales o legales de la existencia de un derecho a la educación en general, y a la educación universitaria como parte de ella, no pasaban de constituir una relativa formalidad: que el derecho a la Universidad que la Constitución y las leyes protegían no pasaba de ser, por así decir, un derecho más bien *declarativo*, y que las posibilidades efectivas que los sujetos de ese derecho que la Constitución y las leyes declaraban tenían de ejercerlo (y de ahí, y antes incluso: que las posibilidades efectivas que los sujetos de ese derecho tenían de representárselo *como* un derecho, y de representarse a sí mismos como los titulares de ese derecho que, de hecho, solían no tener) eran muy escasas. La pregunta, entonces, por la existencia efectiva, *hoy*, de un “derecho a la Universidad”, la pregunta por la *novedad* que representa la existencia más-que-declarativa, hoy, de ese derecho, es la pregunta por las condiciones que hicieron posible que pudiéramos representarnos como efectiva y cierta, como material y concreta, y no ya como meramente especulativa, nominal o abstracta, la posibilidad de una cantidad de sujetos (tendencialmente: de *todos* los sujetos) de ejercer, de hecho, ese “derecho a la Universidad” que formalmente los asiste acaso desde siempre, pero del que nunca hasta hace muy poco (esa es, en todo caso, la hipótesis que querría proponer) se habían

podido pensar como sujetos positivos y cabales, efectivos y ciertos, y a los que nunca *la Universidad* había podido pensar, tampoco, como sujetos materiales y concretos de un derecho cuyo ejercicio tiene la correlativa obligación de garantizarles. ¿Cuáles fueron, entonces, esas condiciones? Me gustaría sugerir que tres.

En primer lugar, el establecimiento, por una ley de la nación, de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Este hecho fundamental de la historia de la educación en la Argentina es efectivamente muy importante, no solo en sí mismo, lo que es evidente, sino también en relación con el tema que aquí nos interesa, que es el de las condiciones que permiten hoy a nuestros jóvenes representarse la posibilidad de estudiar en la Universidad como un derecho que los asiste y que pueden proponerse ejercer. Por supuesto, y aunque sea evidente, tenemos que empezar por constatar que del establecimiento por una ley de la nación de la obligatoriedad de la escuela secundaria (es decir: de la obligación de los padres de los adolescentes argentinos de mandarlos a la escuela secundaria hasta terminarla) no se desprende que la escuela secundaria se haya vuelto, ni mucho menos, *efectivamente* obligatoria para todos y, de ahí, *efectivamente* universal. Primero, porque una cantidad de padres de adolescentes argentinos que sin duda *quieren* mandar a sus chicos a la escuela secundaria o sostenerlos ahí durante el tiempo necesario para que puedan terminarla no *pueden*, por todo tipo de razones, hacer tal cosa: el establecimiento de una obligación legal no crea *ipso facto* las condiciones materiales para que los sujetos alcanzados por esa obligación se encuentren en condiciones de cumplirla. Segundo, porque nuestras escuelas están demostrando una ostensible dificultad para favorecer el aprendizaje, el avance y la finalización de los estudios de las chicas y de los muchachos que ingresan a ella y que intentan progresar en ella. Que sí han aumentado su número, después de la sanción de la Ley de Educación Nacional, en el ingreso y en los primeros años, pero que lo vienen haciendo a un ritmo preocupante menos auspicioso en los años finales y en el egreso. Hoy tenemos en las escuelas más estudiantes que antes de la Ley, pero no conseguimos que nuestras escuelas produzcan muchos más graduados. Ese es un problema, y un problema que tenemos que pensar cómo resolver.

Pero incluso reconociendo la seriedad de este problema que hoy nos desafía, es posible sostener que el establecimiento por ley de la obligatoriedad de la escuela secundaria sí constituye un factor que ayuda

a representarse la posibilidad de continuar los estudios en el nivel educativo subsiguiente como un derecho de todos los jóvenes y no como una prerrogativa o un privilegio de unos pocos. Cuando la escuela secundaria no era obligatoria, estudiar en ella era (no de hecho, como acaso lo siga siendo hoy en mayor cantidad de casos que lo que nos gustaría suponer, sino incluso *de derecho*) apenas una posibilidad, una posibilidad no exigible a nadie, y que por lo tanto solo era elegida por aquellos que *podían*, después de terminado el único nivel educativo que sí era obligatorio, el primario, darse el relativo privilegio de hacer algo que el Estado no los obligaba a hacer pero que, suponían con razón, podía mejorar sus posibilidades laborales o vitales, o incluso educativas ulteriores. Y la Universidad, que por supuesto no era ni es ni debería ser obligatoria, era apenas una posibilidad al alcance de aquellos muy pocos que, *después* de haber decidido cursar durante por lo menos cinco años un nivel educativo que nadie les exigía cursar y cuyo cursado era, por lo tanto, una opción y hasta cierto punto un lujo, podían darse adicionalmente *el segundo* lujo de elegir seguir estudiando en lugar de lanzarse a las fauces devoradoras del mercado de trabajo. El establecimiento de la obligatoriedad legal de la escuela secundaria, más allá de la dificultad que ya señalamos, y a la que es preciso brindar la máxima atención para su efectiva vigencia, va señalando ya un camino, una orientación y un principio, y nos permite sostener que, por lo menos en relación con ese principio que establece, la opción por la Universidad va dejando de ser un “segundo lujo” que solo pueden darse quienes antes tuvieron las condiciones materiales para darse el “primer lujo” de estudiar lo que nadie podía exigirles estudiar ni mucho menos terminar: la escuela secundaria, porque, ahora, cuando sí puede exigírseles *a todos* estudiar y terminar esa escuela secundaria, es una alternativa que también (por lo menos como tendencia, por lo menos en principio) *a todos* se les abre inmediatamente después. *Solo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho.*

Por supuesto, esto que acabo de dejar escrito abre un campo de posibles discusiones filosófico-políticas que no podemos desplegar aquí con el cuidado y extensión que serían necesarios, pero que por lo menos podemos resumir señalando la complementariedad entre estos dos elementos fundamentales de la vida política de toda sociedad: los derechos y las obligaciones, que han sido tematizados de distintos modos y con distinta intensidad por las diferentes tradiciones

teórico-políticas que es posible identificar en la historia de nuestras ideas presentes y que es necesario pensar *juntos* en el proceso de construcción (y de reflexión sobre esa construcción) de la república democrática que vamos edificando laboriosamente en la Argentina. Porque de los dos componentes de esa expresión que acabo de utilizar, “república democrática” (que describe *un tipo particular de república*, que ciertamente no es la única posible, porque existen también *otros tipos* de república, como la “aristocrática” que describieron y pensaron una gran cantidad de actores de lo más diversos a lo largo de los siglos), el primero define el núcleo de una tradición de pensamiento que siempre, desde Cicerón hasta Kant, por solo apuntar dos nombres notorios, pensaron la vida de los hombres en común en términos de las *obligaciones* que genera, y el otro define el eje de otra tradición de pensamiento y forma de construcción de los órdenes políticos que, desde siempre también, pero en especial en la modulación específicamente populista propia de los grandes movimientos democráticos latinoamericanos en general y argentinos en particular, ha articulado la reflexión sobre la política mucho menos en términos de una pregunta por las obligaciones de los ciudadanos que bajo la forma de una preocupación por sus *derechos*. El pensamiento democrático, en efecto, es un pensamiento de los derechos, así como el pensamiento republicano es un pensamiento de las obligaciones (y como el pensamiento liberal es un pensamiento de las libertades, y sobre todo de las libertades “negativas”, pero ese no es el tema acá), y lo que acá estoy tratando de decir es que el pensamiento de una república democrática como la que se va forjando entre nosotros es un pensamiento que tiene que pensar y que ayudarnos a pensar la complementariedad entre los unos y las otras: entre los derechos y las obligaciones. No es posible que en un país existan derechos (derechos *universales*, no privilegios de unos pocos) si no existen también, como contrapartida y como condición de esos derechos, obligaciones. No es posible que *todos* tengan derecho a la salud o a la vivienda si quienes tienen que pagar los impuestos con los que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar esos derechos no lo hacen, y no es posible que *todos* los jóvenes tengan derecho a la Universidad si los padres de esos jóvenes no tuvieron antes la obligación de garantizar que sus hijos terminaran el nivel educativo cuya finalización se les exigirá después como precondition del ejercicio del derecho a la Universidad que nos gusta poder decir que los asiste.

La segunda de las tres condiciones que han hecho posible que entre nosotros pueda pensarse la Universidad como un derecho es el crecimiento muy significativo del número de instituciones que integran el sistema de universidades públicas y gratuitas del país, así como su igualmente notable expansión geográfica. Este crecimiento, que en menos de medio siglo ha quintuplicado el número de universidades públicas en la Argentina, se produjo, en realidad, en tres grandes oleadas: la primera de ellas tuvo lugar a fin de los años 60 y sobre todo a comienzos de la década de los 70, la segunda en la primera mitad de la de los 90 y la última en los años más recientes. Y las tres respondieron, eso también hay que decirlo, a imperativos políticos y a orientaciones ideológicas generales muy distintas, que fueron del —digamos, aunque seguramente se podría ser menos impreciso— desarrollismo nacionalista que animó el plan de expansión del sistema universitario desplegado hace ahora más de cuatro décadas, pasando por el neoliberalismo del gobierno que, como parte de una vocación descentralizadora que tuvo también sus manifestaciones en varios otros campos, creó una cantidad de nuevas universidades, sobre todo, aunque no únicamente, en el Gran Buenos Aires, hasta el —pongamos también, pero solo para entendernos rápido— populismo de avanzada de las últimas gestiones presidenciales en el país. Pero no importa. O sí, y tal vez mucho. Pero no acá. No para lo que quiero decir acá, que es que, más allá de los propósitos que hayan animado estos tres grandes programas de creación de universidades públicas en diversas ciudades del interior del territorio nacional y en varios núcleos altamente poblados del conurbano bonaerense, y si por un momento pudiéramos poner entre paréntesis las diferentes orientaciones ideológicas que pueden haberlos presidido, el resultado, digamos, “objetivo” de todas estas expansiones, de todas estas creaciones de universidades públicas por todas partes a lo largo de todos estos años, es uno y el mismo: la generación de una muchísimo mayor cantidad de oportunidades, para todos los jóvenes o para todos los ciudadanos del país, de asistir a la Universidad. En efecto, por las razones que haya sido y en virtud de los cálculos que sea que hayan animado, en tres momentos muy distintos de nuestra historia política reciente, estos tres procesos de creación de universidades, hoy es posible decir que, como consecuencia de esos tres grandes impulsos, son mucho mayores las posibilidades que tiene cualquier joven (o más en general: cualquier ciudadano) argentino que quiera ejercer su derecho a formarse en la Universidad de encontrar una, pública, gratuita y buena, a no más

de un rato razonable (exagero, por supuesto, pero es solo para subrayar la tendencia general que estoy destacando aquí) de viaje de su casa.

Y esto, por supuesto, es fundamental. Porque antes de este movimiento de gran transformación del sistema universitario nacional, antes de que todos los ciudadanos argentinos tuvieran una universidad pública, gratuita y buena a no más de un rato razonable de viaje de su casa, la Constitución y las leyes podían decir que la Universidad era un derecho universal, que todo el mundo podía ir a la Universidad, que todo el mundo tenía derecho a la Universidad, pero si uno no había tenido la suerte de nacer en alguno de los hasta no hace mucho tiempo apenas nueve grandes centros urbanos que contaban con universidades públicas en todo el territorio nacional, su posibilidad efectiva de ejercer de manera concreta, material y cierta ese derecho declarativo o nominal que la Constitución y las leyes le reconocían dependía entre otras varias cosas de las posibilidades del papá de uno de financiarle a uno el alquiler de un departamento o de una pensión en alguna de esas grandes ciudades y de prescindir de su presencia y de su ayuda durante una punta de años. Hoy la situación es diferente: en un contexto en que todos los jóvenes del país están obligados por una ley de la nación a terminar la escuela secundaria, y cuando algunos más (ya dije todavía *muy pocos* más, pero eso es algo que debe corregirse y que sin duda se irá corrigiendo con el tiempo y con buenas políticas que todavía nos falta imaginar e implementar) empiezan en efecto a terminarla, esos jóvenes que salen de nuestras escuelas secundarias tienen apenas que mirar en torno suyo para encontrar, no importa en qué punto del país o del gran conurbano bonaerense esté su domicilio, una universidad pública, gratuita y buena donde ejercer efectivamente ese derecho a la Universidad, ese derecho a educarse en la Universidad, que de manera mucho más material, concreta y cierta podemos decir que hoy los asiste.

Y que podemos decir que hoy los asiste, también, por una tercera razón, que viene a sumarse entonces a estas dos que ya expusimos, y que es la existencia, muy visible, de un conjunto de políticas públicas activas concebidas y desarrolladas por el gobierno de un Estado que, responsable como es —de acuerdo con lo que ya dijimos— de garantizar la vigencia efectiva y cierta de este derecho y de cualquier derecho, viene desde hace unos cuantos años tratando de garantizarlo por medio de diferentes tipos de intervenciones, entre las que menciono, solo como ejemplos, tres. Una, la Asignación Universal por Hijo, potente política de

transferencia de ingresos que busca generar las condiciones materiales para que los padres de los niños y de los adolescentes argentinos, que tienen hoy la obligación de mandar a sus hijos a la escuela secundaria hasta terminarla, *puedan* en efecto hacer eso que sin duda quieren hacer (porque todos queremos cumplir la ley, y porque todos queremos cumplir la ley con más ahínco cuando esa ley nos manda educar a nuestros hijos), pero que podrían no tener las condiciones materiales para hacer si no hubiera ahí un Estado preocupado por garantizarlas. Dos, el Programa “Conectar Igualdad”, que busca crear condiciones materiales de acceso a un conjunto de saberes y de posibilidades de comunicación y de información cada vez más indispensables en el mundo en el cual y para el cual se están educando nuestros jóvenes, que lo hace además garantizando la perfecta igualdad de los beneficios que reciben todos los niños y adolescentes del país (una *netbook* de idénticas características a las de las que reciben todos los otros millones de niños y adolescentes de todas las escuelas de todo el territorio nacional), y que los prepara también, por la vía de la facilitación del acceso a esas nuevas tecnologías y posibilidades, para el paso a niveles educativos ulteriores. Y tres, el vasto programa de becas por medio de las cuales el Ministerio de Educación de la Nación viene facilitándoles a los estudiantes universitarios de todo el país el sostenimiento y la prosecución de sus estudios, que difícilmente podrían llevar adelante de otro modo¹. Estas líneas de política pública, junto a muchas otras, completan en efecto el conjunto de elementos que contribuyen a que podamos pensar hoy a la educación universitaria como aquello como lo que nunca antes, a lo largo de la prolongada historia de la presencia de la Universidad en la vida social, política y cultural de los países de Occidente, había sido pensada: como un derecho.

Que es el modo en que, en efecto, la educación universitaria viene siendo definida desde hace algunos años en unos cuantos documentos de la mayor importancia, a la cabeza de los cuales querría (ya que lamentablemente no puedo citar la propia legislación argentina sobre Educación Superior, que no ha sido modificada en estos años y que, de manera inaceptable, sigue sin decir lo que es imperativo que diga de una buena vez: que la Universidad es y debe ser pensada como un derecho humano

¹ NEB: El autor refiere al programa de becas universitarias implementado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015).

universal) indicar un importantísimo escrito en el que se expresa, me parece, el estado más avanzado de reflexión sobre este asunto en toda la región, si no tal vez en todo el mundo. Me refiero a la muchas veces invocada Declaración Final de la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior) del IESALC (Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe), de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), reunida en Cartagena de Indias en el año 2008, que define a la educación superior, con una expresión que ya se ha vuelto una verdadera consigna, como “un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados”. Se entiende bien qué quiere decir que la educación universitaria es un bien público y social, y qué es lo que eso quiere decir que la educación universitaria *no* es: un bien transable en el mercado, una mercancía. No: la educación universitaria, la Universidad no es una mercancía, no pertenece a la órbita de los asuntos comerciales ni al mundo de los servicios que pueden venderse o comprarse por un precio. Es un bien público, una cosa pública, una parte de la *res publica*, del bien común del conjunto de los hombres. Es también, entonces —en segundo lugar—, un derecho humano, en la acepción más amplia de esta expresión sobre la que ya hemos hablado: en la acepción de esta expresión que permite nombrar por medio de ella el conjunto de atributos que definen el piso de lo que vamos considerando una dignidad deseable de lo humano (ya dije también: deseable, no obligatoria, no uniformizadora; no hay libertad, dijimos, sin derecho a ejercerla, *ni derecho sin libertad para no hacerlo*) en un mundo en el cual y con el cual somos cada vez más exigentes. Y por lo mismo una responsabilidad de los Estados, que son la encarnación jurídica, la expresión institucional de las comunidades nacionales en las que se organiza la vida de los hombres, y que tienen el deber de asegurar que los derechos fundamentales de esos hombres estén garantizados. La definición de la educación universitaria que resulta de esta fundamental Declaración de la CRES de 2008 marca un antes y un después en nuestros modos de pensar la Universidad, y aunque sería fácil decir que, por supuesto, no pasa de ser una declaración, y que no deberíamos emocionarnos más de la cuenta por lo que dicen este tipo de documentos, me parece que tiene el interés de expresar un estado de la discusión sobre el asunto (cuyas condiciones de posibilidad y cuyas características en nuestro país he presentado antes rápidamente) que la vuelven verosímil y que nos obligan a prestarle atención. De hecho, venimos prestándole

mucha atención, en los últimos años, en nuestros modos de pensar la Universidad que no nos cuesta trabajo identificar ya dentro del gran campo de los derechos ciudadanos que el Estado tiene que garantizar.

Lo que no está tan claro es *qué significa* (mejor: *qué implica* sostener) que la Universidad es un derecho —un derecho ciudadano, un derecho humano—, *qué consecuencias tiene* afirmar la existencia de este derecho y la correlativa obligación del Estado (y de la propia Universidad *en cuanto parte o dependencia de ese mismo Estado*) de garantizarlo. Y qué querría decir “garantizarlo”. Porque no será difícil argumentar, en respuesta a cualquier planteo que pudiera hacérsenos respecto al modo en que cumplimos nuestra obligación de garantizar derecho, que lo hacemos del modo más irreprochable, al no establecer para quienes aspiran a incorporarse al universo de nuestros estudiantes ningún sistema de exclusión, al permitir el ingreso a todo el mundo y al no discriminar según ningún criterio a ninguno de los muchísimos jóvenes que quieren estudiar en nuestras universidades. Sin embargo, es evidente que esa mera garantía “negativa” (esa pura ausencia de exclusiones en la puerta de entrada de la Universidad) no puede confundirse con lo que aquí más bien querría pensar como una garantía “positiva”, efectiva, activa, del derecho a la Universidad de los jóvenes que aspiran a estudiar en ella. Que no solo tienen que poder entrar (ese piso mínimo del “derecho a la Universidad” que aquí estamos tratando de pensar, que no siempre estuvo garantizado entre nosotros y *que todavía no lo está, por lo menos plenamente, en las universidades públicas cuyos estatutos o reglamentaciones no consideran estudiantes universitarios a los alumnos de sus cursos —obligatorios y eliminatorios—* de “aprestamiento”, de “nivelación” o aun de “ingreso”, es una condición necesaria, pero no suficiente, para su ejercicio), sino que tiene que tener, después de haber entrado, el derecho a aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable. *Todo eso* (y no apenas el mínimo y preliminar derecho “a intentarlo”) es lo que aquí estoy llamando “derecho a la Universidad”.

Y a ese “derecho a la Universidad” la Universidad tiene que garantizarlo. Dicho de otro modo: sostener que *existe* un “derecho a la Universidad” significa postular que la Universidad tiene la obligación de reconocer en sus estudiantes a los *sujetos* de ese derecho que esos estudiantes tienen y *que ella tiene que garantizar, porque en eso le va, hoy (hoy: no ayer, no cuando pensábamos la Universidad de otra manera, no cuando pensábamos a la Universidad como una máquina de fabricar*

élites), su justificación y su sentido. Ahora: esta perfecta obviedad que estoy pasando en limpio tiene una extraordinaria importancia práctica y cambia, y debe cambiar, radicalmente, nuestro modo de estar en la Universidad, nuestra manera de habitarla y nuestra forma de plantearnos la tarea que tenemos que desarrollar en ella. Y nos deja sin excusas, sin ninguna excusa, para nuestro eventual fracaso en la tarea fundamental que tenemos que cumplir en la Universidad, que es la de garantizarles a nuestros estudiantes, a esos sujetos de derecho (a esos sujetos del derecho a entrar, estudiar, aprender, avanzar y recibirse en la Universidad) que son nuestros estudiantes, el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho que ellos tienen, de ese derecho que los asiste y que les reconocemos, de ese derecho del que ellos son los titulares y nosotros los garantes. Y *que les tenemos que garantizar*, sin que nos sea legítimo argumentar, para explicar nuestro fracaso en ese empeño, sus presuntos “déficits” de esto o de aquello, sus presuntas “faltas” de tal o cual conocimiento que nos gusta suponer que ellos “deberían” traer consigo (¡como si nosotros trajéramos encima, por nuestra parte, todas las capacidades que “deberíamos” traer para enseñarles!: ¡qué fácil es suponer que los problemas siempre son del otro!), las supuestas “carencias” con las que llegan a nosotros. “Llegan llenos de carencias”, decimos, nos decimos, sin reparar en el involuntario humor macedoniano de la frase. Pero no es chistoso: es no tomárnoslos en serio como los sujetos de derecho, de este específico derecho que es el derecho a la Universidad, que nos gusta decir que son. Pero es que si lo son, entonces no hay “déficit” que valga. Si lo son, si ellos (que son lo que son, que “vienen” como “vienen”, que “llegan” como “llegan”, que no son deficitarios respecto a lo que deberían ser, porque en cuanto que sujetos de ese derecho son *plenos y enteros y cabales* sujetos de ese derecho cuyo ejercicio efectivo y exitoso nosotros tenemos la responsabilidad, *la obligación*, de garantizar), entonces tenemos que hacer una sola cosa: enseñarles. Enseñarles y lograr que aprendan, enseñarles y lograr que avancen, enseñarles y lograr que se reciban.

De acuerdo, se nos dirá. Les enseñamos. Si tanto insisten, les enseñamos. Pero les enseñamos lo que ellos puedan aprender. Les enseñamos lo que ellos estén en condiciones de entender y de asimilar. Les enseñamos, pero en un “nivel” distinto al nivel al que podríamos enseñarle al grupo más selecto de los hijos de la élite, de los hijos de la élite presente y seguros miembros de la élite futura que las universidades siempre se ocuparon de formar, y que ahora han venido a entremezclarse,

en las aulas de estas viejas instituciones tradicionalmente elitistas y ahora interpeladas, desafiadas, por otras exigencias, con otro tipo de sujetos. Con otra “clase” (y uso la palabra con toda —mala— intención) de sujetos. Pues bien: a los sujetos de esta “clase”, de esta clase nueva, de esta clase de recién llegados, de esta clase que llega hoy a nuestras universidades porque ahora la escuela secundaria es obligatoria y porque el Estado nacional ha construido universidades por todos los rincones del país y porque les da becas de todos los colores, a los sujetos de esta clase que hoy llegan “a nosotros” y vienen a reclamar entre nosotros, *a nosotros*, el ejercicio de derechos, a estos nuevos sujetos, se nos dirá, vamos a enseñarles. Si se nos lo pide, vamos a enseñarles. Pero no se nos pida que les enseñemos *lo mismo*. No se nos pida que les enseñemos *igual*. Les vamos a enseñar, pero les vamos a enseñar lo que esté a su altura. Masividad, si quieren. Pero no nos pidan masividad y encima calidad, que como todo el mundo sabe es un atributo de los menos, no de los más. De los pocos, no de la multitud. Masividad o calidad, se nos dirá (se nos dice): ustedes elijan. Pues bien, ¿saben qué?: *no elegimos nada*. ¿Por qué tenemos que elegir? ¿Quién ha dicho que los más no pueden hacer, *en el mismo nivel de calidad* (sea lo que sea lo que esto signifique: esa es otra cuestión, y por cierto que no poco importante), lo mismo que los menos? ¿Qué prejuicio reaccionario, torpe y perezoso es el que autoriza semejante pretensión? Ninguno, oímos: ningún prejuicio, sino la pura observación de lo que está a la vista de todos: la existencia de una división social y cultural que por supuesto que no está inscrita en la naturaleza, sino que es un resultado de la historia, que por supuesto que no es justa y que queremos revertir, pero que, mientras tanto, es causa objetiva e inapelable de un reparto desigual de las habilidades, de las capacidades, de las posibilidades, del tiempo que se puede dedicar a otra cosa que a garantizar la propia subsistencia, de los estímulos para la ilustración de los espíritus y de ahí, en consecuencia, de las perspectivas de éxito en las instituciones educativas, en la “carrera” escolar o universitaria. Es una injusticia, es una pena (oímos), y tenemos que terminar con ella y forjar entre todos una sociedad más justa, pero, entre tanto (¡ah: los “entre tanto!”), nada ganamos con negar esa evidencia y pretender que todos los hombres son lo que, *de hecho*, no son: iguales.

Pues bien: tal vez sea justo aquí, en este “de hecho” (en este mundo de los *hechos* donde levantan su imperio la sociología y las demás ciencias sociales dedicadas a la observación de las diferencias *objetivas* entre las

distintas clases, de los modos objetivos de funcionamiento de un mundo que está, *nos guste o no nos guste* —oímos—, hecho de diferencias y de distinción), donde debamos detenernos un momento. Me gustaría hacerlo acompañando el modo en que suele pensar estos problemas Jacques Rancière, quien creo que tendría dos cosas, si acaso pudiéramos someter a su consideración estas preocupaciones nuestras, para decirnos. La primera sería que, en efecto, si desde todo punto de vista es infantil o necio dar por los hechos menos que lo que los hechos valen, tampoco parece razonable elevar ese mundo objetivo de los hechos al estatuto de criterio último de definición de lo posible y lo imposible en la historia. Si lo hiciéramos, nuestras ciencias sociales “objetivas”, a las que por supuesto que tenemos que pedirles, por lo menos en la medida en que se definen como críticas de la dominación, que nos ayuden a descubrir sus mecanismos, sus secretos y sus refinamientos (pero no para admirarnos de su eficacia, no para quedarnos pasmados ante el espectáculo grandioso de su implacabilidad, sino para comprenderlos, para cuestionarlos y para combatirlos), terminarían haciendo del modo de funcionamiento de ese mundo que se dedican a estudiar la verdad última de un discurso que, de esa manera, solo podría promover la impotencia y la resignación frente a la injusticia. A lo largo de toda su obra, y de una manera especialmente luminosa en su bello *El filósofo y sus pobres*, que trata sobre estos temas sobre los que estamos aquí conversando, Rancière se ha ocupado de denunciar la complicidad entre la comprensión sociológica de los mecanismos de la dominación y lo que él llama “la vieja filosofía del ‘cada uno en su lugar’”, que, tan pronto como la aceptamos, nos lleva a preguntarnos cosas tales como qué tipo de educación resultaría adecuada para esta clase de estudiantes” que (por supuesto que no por culpa suya —oímos—, sino por culpa de la historia) están, de hecho, incapacitados para recibir (o, en caso de que la recibieran, para aprovechar) el mismo tipo de educación que reciben las élites. Comprendemos, aceptamos y, buenamente, empezamos entonces a preguntarnos qué es “lo mejor para cada uno”. *Y justo cuando hacemos eso nos convertimos en cómplices de eso contra lo que tenemos que pensar*: el primer mal intelectual, escribe Rancière, “no es la ignorancia, sino el desprecio”. *Es el desprecio, y no la falta de ciencia, el que construye al ignorante*. Y es contra ese desprecio (también y sobre todo cuando se enuncia de modo filantrópico, comprensivo: “pobrecitos, no pueden”) contra lo que es necesario combatir. ¿Y cómo se combate el desprecio? Con su opuesto: la consideración. No la bondad,

no la condescendencia, que son las formas amables del desprecio, sino la consideración: la consideración del otro como un sujeto igual a uno. Primera cuestión.

Y después, decía, la segunda. Que es la pregunta sobre qué tipo de “hechos” son esos que nos permiten sostener que, “de hecho”, ciertas clases de hombres son (ya dijimos, ya dijimos que oímos que por culpa de la historia y no de la naturaleza, pero *son*) más capaces o inteligentes que otros. Porque tal vez sea el caso que esos hechos son hechos tan pautados (tan “hechos”: la palabra “hecho” es el participio pasado del verbo “hacer”, y por lo menos desde el gran Durkheim sabemos que el sujeto que “hace” los hechos que estudia la sociología es la propia sociedad que ella trata de entender), tan hechos, digo entonces, por las formas de funcionamiento de la propia sociedad, que lo que nos pueden decir sobre ella es apenas lo que ya sabemos o intuimos. En cambio, tal vez prestemos menos atención a un conjunto de otros “hechos” sobre los que nos invita a reflexionar, en su precioso libro sobre Rancière, mi amigo Federico Galende, que ha escrito a partir de la obra del filósofo francés un gran alegato a favor de la igualdad. Pero no de una igualdad que habría que postular como un objetivo último de nuestras luchas, sino de una que tenemos que reivindicar como un necesario axioma o punto de partida de cualquier pensamiento emancipador, axioma o punto de partida que Galende afirma que puede sostenerse sobre la observación de dos hechos fundamentales. El primero, sobre el que repara Galende a partir de una cita que toma del prefacio de Rancière a *La eternidad por los astros* de Blanqui, es que todos los hombres (varones y mujeres, ricos y pobres, doctos e iletrados) venimos intuyendo, desde hace miles y miles de años, que hay un mensaje cifrado para nosotros en el espectáculo misterioso del cielo estrellado, que todos por igual (varones y mujeres, ricos y pobres, doctos e iletrados), desde hace miles y miles de años, venimos intentamos descifrar ese mensaje, y que *todos* (varones y mujeres, ricos y pobres, doctos e iletrados), desde hace miles y miles de años, venimos fracasando *por igual* en esa tentativa. *Ese común fracaso, esa común ignorancia (bien vistas las cosas, el gran tema de Rancière no es el saber, sino la ignorancia) nos iguala de una manera absoluta, radical, y frente a esa igualación fundamental se nos vuelve evidente que los mecanismos de des-igualación, de diferenciación, de justificación ideológica, política, institucional, de las diferencias de poder que hemos ido construyendo entre nosotros a lo largo de la historia no pasan de ser artificios más o*

menos insustanciales sobre asuntos más o menos menores. Ninguno de nosotros puede entender lo que nos dice el cielo, y es perfectamente evidente que la frase sigue siendo verdadera si en el lugar donde puse “el cielo” escribimos *Hamlet* de Shakespeare, o *El clave bien temperado* de Bach o la más prosaica de las páginas que el lector pueda encontrar en *Política y sociedad en una época de transición* de Gino Germani, o cualquier otro objeto que podamos tratar de descifrar en un ejercicio de lectura que nunca será otra cosa que una versión o una repetición de ese ejercicio primero y primordial que es el de tratar de entender lo que nos dicen las estrellas. Así lo indica Galende: “Toda lectura partió por ser lectura del cielo, toda lectura bebe una y otra vez de esta primera fuente”. *Que es la del comunismo*, escribe Galende citando a Rancière. Pero no la del comunismo entendido como la promesa de un futuro igualitario al cabo de una historia de desigualdad, sino la del comunismo entendido como la evidencia de una igualdad de partida en nuestra común incapacidad para entender lo que leemos.

O podemos dar un paso más, y verificar esa nuestra igualdad primera, radical, no ya en nuestro común balbuceo frente al misterio de los lenguajes que tratamos de entender, digamos así, como *lectores* (como lectores del lenguaje misterioso del cielo estrellado o como lectores del lenguaje, *también necesariamente misterioso*, de cualquier otro tipo de “texto”, incluyendo, no sé si necesariamente como los más interesantes, los textos que leemos en la Universidad), sino en nuestro común balbuceo frente al misterio de los lenguajes a los que nos enfrentamos, por así decir, como usuarios. Vivimos en el lenguaje, en el medio del lenguaje, y tratamos de que nuestras ideas se abran paso en medio de él, que nunca lo permite enteramente porque entre nuestras ideas y las palabras con las que, por así decir, “contamos” para decírnoslas y decírselas a los demás hay siempre un hiato, una heterogeneidad ilevantable y una radical imposibilidad de traducción. Por eso es que, cuando tratamos de avanzar en medio del lenguaje, vamos como tanteando, usando ora esta palabra, ora aquella, diciendo con frecuencia que “no encontramos la palabra”... Ese desencuentro, que comparten el niño que está empezando a hablar, el estudiante universitario “de primera generación” (como se dice ya un poco fastidiosamente: ¿qué es exactamente lo que se quiere decir cuando se dice *tantas veces* eso?) y el académico que vacila en medio de una conferencia porque él tampoco, naturalmente, “encuentra la palabra”, que improvisa e inventa, que tantea, él también, igual que el niño y que

el estudiante, porque improvisar, inventar, tantear, no son las formas de un modo “malo” de uso del lenguaje, sino la única forma posible de utilizarlo, porque la virtud poética —como dice Rancière y cita Galende, discutiendo ambos con una larga tradición que, desde el *Fedro* de Platón en adelante, viene queriendo convencernos de otra cosa: de la diferencia entre *episteme* y *doxa*, entre el saber llamar a las cosas por su nombre y el no-saber y entonces andar macaneando por ahí, como hacen los sofistas, los enamorados y los locos— es la virtud primera de nuestra inteligencia, ese desencuentro, digo, nos iguala como animales políticos, *es decir*, como animales que habitamos el lenguaje, tanto como nos iguala, como observadores del espectáculo del cielo, nuestra común incapacidad para develar el misterio que encierran las estrellas.

De modo que tenemos todo el derecho del mundo a desoír los consejos de quienes, suponiendo (desde ya que de buena fe: ese no es el punto) que el dato presuntamente inapelable de la desigualdad entre los hombres justifica imaginar que los más no podrán hacer, igual de bien, lo mismo que los menos, nos invitan a prepararnos para elegir, después de escuchar y hasta entender que nuestra obligación es abrir las puertas de la Universidad a todos los jóvenes que quieren ejercer en ella el derecho a los estudios superiores que nos gusta decir que los asiste, entre uno de estos dos caminos: o bien el de “no bajar el nivel”, el de mantener la “calidad” de nuestros cursos, la “excelencia” de nuestra institución, pero sabiendo que tendremos inevitablemente una enorme masa de chicas y muchachos que no podrán “seguir el ritmo” y que abandonarán la Universidad, o bien el de reducir nuestras exigencias, adecuar “al tipo de estudiantes que tenemos” nuestros programas y nuestras expectativas, pero en contrapartida poder felicitarnos por haber construido una Universidad más inclusiva, más democrática y seguramente con mayor número de graduados. Me parece que es necesario desembarazarse del corset de esta falsa opción, sostenida sobre un conjunto de prejuicios contra los cuales propuse, en las páginas precedentes algunas vías para argumentar. ¡Pero es que no son prejuicios! —vuelvo a oír—. *No son prejuicios*. Es cierto que todos los hombres son iguales en capacidades y en inteligencias. Es cierto que todos lo ignoramos todo sobre las cosas importantes de la vida, y es muy bonita la historia de Blanqui sobre las estrellas. Pero no me venga usted a decir —oigo— que no tenemos un problema con nuestras escuelas secundarias. Con algunas, por lo menos. Con unas cuantas. *Que son precisamente aquellas a las que tienden a asistir*

nuestros estudiantes más pobres. No me venga usted a decir que todas nuestras escuelas secundarias preparan a sus estudiantes del modo más apropiado para entrar a la Universidad y aprender y progresar en ella. En otras palabras (oigo, y me doy cuenta de que está muy bien): no me venga usted a decir que antes de poder ejercer su derecho a la educación universitaria todos nuestros estudiantes han podido ejercer su derecho, necesariamente previo, a la educación secundaria. Unos cuantos solo han podido ejercer su derecho a la escolarización (que es bien distinto), y eso, no me importa si a usted le gusta o no le gusta la palabra (oigo), constituye un déficit que no ganamos nada con desconocer.

No: es cierto, no ganamos nada. Pero ese déficit, que no desconocemos y que constituye la materia cotidiana con la que trabajamos, sobre la que trabajamos, no es un déficit cognoscitivo ni intelectual ni actitudinal de nuestros estudiantes, *sino un déficit político de nuestro sistema educativo*. Sistema educativo del que nuestras universidades forman parte, sistema educativo cuyo buen funcionamiento es responsabilidad de un Estado del que nuestras universidades forman parte, y de cuyos déficits de distinto tipo nuestras universidades son responsables solidarias con las escuelas de las que provienen sus estudiantes, escuelas a cuyos profesores esas universidades forman en un muy alto porcentaje (a uno de cada dos, en números redondos), escuelas con las que esas universidades desarrollan todo tipo de actividades y programas de “articulación”, escuelas a cuyos profesores, a cuyos preceptores, a cuyos directivos, esas universidades suelen recibir importantes sumas de dinero para ayudar a “capacitar”, escuelas que forman parte de la vida de los territorios donde las universidades despliegan sus distintas prácticas de “extensión”, “intervención” o “transferencia”. No se trata, por ello, de desconocer ninguno de los muchos déficits del sistema educativo del que nuestras universidades forman parte: se trata de no desconocer lo que ese “formar parte” significa como exigencia y como responsabilidad. Y de asumir esa responsabilidad cuando las chicas y los muchachos a los que ese sistema educativo del que nuestras universidades forman parte llegan (como llegan: como nosotros, los miembros de ese sistema educativo, hemos sido capaces de que lleguen) a las aulas de nuestras universidades. Ya hemos hablado, y seguiremos haciéndolo, sobre la frecuente tendencia de nuestras universidades a confundir su bendita autonomía con una independencia que no tienen ni tienen que tener. Las universidades nacionales forman parte del Estado que es garante del conjunto amplio de

derechos que reconoce a sus ciudadanos, y no pueden confortarse apenas con la seguridad de que cumplen bien “la parte que les toca”, porque ni es seguro que lo hagan ni es posible pensar que, como en un sistema ideal que no existe ni aquí ni en ningún lado, eso sea lo único que tengan la responsabilidad de hacer.

Resumo entonces diciendo dos cosas muy generales. La primera es que una universidad solo es buena si es buena *para todos*. Por supuesto, es posible, razonable y bueno que una cantidad de chicas y muchachos, después de haber comenzado sus estudios en la Universidad, descubran que prefieren otra cosa, se aburran o se cansen o comprendan que lo suyo es hacerse futbolistas o bailarinas de ballet o corredores de Fórmula 1 o cualquiera de las tantísimas alternativas que la vida nos ofrece más interesantes que la de ser universitarios, y, contentos y animados por la experiencia realizada, se vayan como llegaron (no, no como llegaron, sino mejor: enriquecidos, más preparados, más capaces) en busca de su mejor destino. *Pero si ese no es el caso* y si, no siendo ese el caso, es *la Universidad* la que, en su incapacidad para cumplir con su tarea, manda a la casa, muchas veces frustrados, vencidos, humillados (convencidos, para colmo, de tanto repetírselos, de que ellos son los responsables, los culpables, los que no estuvieron a la altura, los que no dieron el piné), a un porcentaje masivo de sus estudiantes, y si, después de haber hecho eso, logra que un pequeño puñado de los jóvenes que ingresaron a ella se conviertan en profesionales excelentes, esa universidad *no es una universidad excelente, no es una universidad “de excelencia” ni una universidad buena: es una mala universidad*, que no ha estado a la altura de lo que tenía que hacer. Una universidad solo es buena —insisto, repito— si es buena para todos. Pero con la misma fuerza quiero decir ahora (y esta es la segunda de las dos cosas que quería dejar dichas) que una universidad solo es para todos si es *buena* para todos. Si no, si cree que puede ser para todos sin ser, para todos, de la más alta calidad, se engaña, engaña a sus estudiantes y se vuelve cómplice del mismo inaceptable prejuicio que tiene la obligación de combatir. Acepta que la calidad es cosa de pocos y decide que lo suyo es jugar otro partido, ocuparse de otra cosa. No de brindar esa educación de calidad, que su vocación democrática y de incorporación masiva de todos los candidatos que tocan a su puerta le alejaría —supone— como posibilidad, sino de atender como pueda a esos sujetos, que no están para la calidad, que no están para las grandes preguntas ni para los grandes desafíos. *Esta solución a la falsa dicotomía entre la calidad y la cantidad*

es tan inaceptable como la otra (en realidad, no es más que una versión de la otra) y debe ser rechazada con idéntica energía. No: nuestra obligación, la obligación de la Universidad pública argentina actual, es recibir a todos los ciudadanos que tocan a sus puertas en nombre de su derecho a cursar en ellas sus estudios y ofrecerles la posibilidad de ejercer efectiva y exitosamente ese derecho en el más alto nivel de calidad.

Por supuesto que no es soplar y hacer botellas. ¿Quién dijo que lo era? Que es difícilísimo. Qué duda. Pero es por eso que estamos hablando sobre esto. Es por eso que ya llevamos todas las páginas que llevamos juntos, lector querido, conversando sobre este problema: porque se trata de un problema serio sobre el que tenemos mucho que pensar. Y bien, puestos a pensar, yo pienso esto: que este desafío es tan difícil y al mismo tiempo tan fundamental que debemos destinar a él los mejores (perdón por la expresión que sigue, pero es la que solemos usar en nuestras instituciones) “recursos humanos” que tenemos. Que este desafío es tan difícil y tan fundamental que son nuestros mejores profesores, los que les han dado más vueltas de tuerca a los problemas, los que se han preparado más y son más competentes, los que están más capacitados para enseñarles a nuestros estudiantes (a los estudiantes que tenemos, que llegan de las escuelas de las que llegan: no a los estudiantes que suponemos que “nos merecemos”, provenientes de las escuelas que suponemos que “deberíamos tener”: todo eso —ya lo dijimos—, más allá de cualquier consideración sobre nuestros merecimientos o desmerecimientos, sobre lo que deberíamos o no deberíamos tener, y también sobre nuestros estudiantes y nuestras escuelas, son puras coartadas para disculparnos por nuestro fracaso), los que tienen que estar al frente de la tarea. Que tenemos que tener a nuestros mejores profesores al frente (y entusiasmados y orgullosos de estar al frente) del enorme desafío que representa la tarea de ofrecer la mejor educación a todos nuestros estudiantes. Desde su ingreso. Y *sobre todo* en el momento de su ingreso. El problema es que muchas veces nuestros mejores profesores tienen estímulos sistémicos demasiado poderosos que los invitan o que los conducen a poner todo su empeño, en lugar de en esta tarea fundamental en la que los necesitamos, en la que nuestros estudiantes los necesitan, en la que nuestro país los necesita, en alguna otra cosa.

Referencia del escrito:

Puiggrós, Adriana (2019). "El derecho a la educación, punto de partida" (Cap. 8), en *La escuela, plataforma de la patria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria - CLACSO.

El derecho a la educación, punto de partida

Adriana Puiggrós

El lector recordará el diálogo entre el filósofo y los jóvenes del texto de Nietzsche al que hice referencia al principio de este libro¹. ¡Qué actualidad parecen tener algunas de las distintas opiniones sobre los sentidos del bachillerato y de la universidad, en el fondo de los problemas de la relación entre cultura y Estado, más allá de las convicciones elitistas del autor! Al mismo tiempo que la distancia de más de un siglo con sus argumentos se hace evidente, la pregunta del estudiante conserva total vigencia: “¿Cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?”.

Aunque con desagrado por la masificación del bachillerato, el filósofo admite que para que un número pequeño posea la “verdadera” cultura es necesario que se dedique una gran masa a adquirirla, lo cual justificaría la construcción de un enorme aparato de cultura. Ocurre que quien induce de manera engañosa es el Estado contra la naturaleza de las personas y de acuerdo a sus propios fines. Así es que muchos trabajan para adquirir la cultura, pero esta es accesible para unos pocos.

En el diálogo se registran las posturas sobre la relación entre Estado, educación y nacionalidad. Esta última tiene para el autor un sentido esencialmente unido a la cultura clásica alemana y antagonismos con la reforma educativa del Estado prusiano, que fue objeto de atención por parte de los políticos-educadores, progenitores de nuestros sistemas escolares.

¹ NEB: Alude al libro *La escuela, plataforma de la Patria*, al que pertenece este capítulo. Allí aparece mencionado ese diálogo. Véase Nietzsche, Friedrich (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets.

Sarmiento observó con interés la vinculación entre el Estado prusiano y la educación entendiendo a esta última como un tema de la *cosa pública*. La educación común del conjunto sería la base del crecimiento de la Nación. Bartolomé Mitre optó por fundar colegios destinados a la formación de la élite dirigente, sin dejar de tener en cuenta la función de la educación pública. La necesidad de integración de la Nación marcó los rieles del normalismo, tal como puede entenderse en *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas (2010), pero al mismo tiempo la obligación moral y responsabilidad colectiva de educar al pueblo nunca hicieron carne en los dueños del país, renuncia que fue heredada de los oligarcas a los propietarios y CEO de las corporaciones.

El papel del Estado nacional también ha sido objeto de limitaciones en su función educativa por parte de poderes internacionales. En especial desde la década de 1980, los organismos internacionales de crédito atentaron contra la soberanía educativa de los países latinoamericanos, exigiendo la reducción de la inversión estatal y la aplicación de un modelo restrictivo de la educación pública. Durante el gobierno de Carlos Saúl Menem, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) impusieron políticas educativas que produjeron cambios de mucha relevancia en la educación. Supuestas mejoras en la gestión educativa justificaron parte de la deuda externa que tomó el país. Casi todas las naciones latinoamericanas perdieron soberanía pedagógica. El derecho de enseñar fue afectado por la depreciación de los salarios de los docentes y por las consecuencias de la falta de inversión en el sistema educativo.

Desde el punto de vista constitucional el derecho a aprender es un derecho fundamental; lo es con relación al conjunto de saberes acumulados hasta la época en que se vive. El derecho a la educación no es simplemente “natural” u optativo. No se trata de que cada individuo pueda voluntariamente o con su esfuerzo hacerse de él, como supone el neoliberalismo, sino que es construido social e históricamente. La propia noción de “derechos humanos”, tal como la entendemos, solo forma parte del lenguaje corriente en nuestro país desde la caída de la dictadura.

Pero ¿es la educación un derecho? Abordar el tema es indisoluble de la cuestión antes tratada, es decir del sujeto de la educación, de modo que lo tendré en cuenta a lo largo de este desarrollo. En muchas ocasiones, las personas creen que si alguien fracasa en su escolaridad o en su carrera es porque careció de voluntad, no se esforzó o no tiene suficiente

inteligencia. Concluyen que no deberían gastarse fondos públicos en su educación. Pero ¿acaso todas las personas nacen con la misma posibilidad de acceso a la satisfacción de sus derechos? ¿La igualdad está asegurada para todos desde el nacimiento?

Vivimos en una sociedad en la cual las condiciones desde las cuales parte cada individuo son las de su comunidad, la inserción social de su familia, su género, su cultura, su lengua y las eventualidades de la vida. Todas esas variables son vividas de maneras distintas. Cada sujeto se constituye en el marco de particulares combinaciones entre ellas. Las posibilidades, sin embargo, no son infinitas porque están limitadas por el sistema de poder establecido. Por eso es un error culpabilizar a nuestros alumnos cuando fracasan.

Esos alumnos, y nosotros, docentes, nos enfrentamos a una manera de pensar (nada desinteresada) que insistirá en que hay una “culpa” que es del alumno/a/e —pobre, morocho— que no quiere o no puede seguir el ritmo escolar por razones que, si se profundiza, se advierte que incluyen un argumento racial. Desde los comienzos del sistema escolar argentino se hicieron propuestas destinadas a ordenar los derechos de los alumnos, teórica y prácticamente, de acuerdo a sus condiciones sociales, culturales, genéricas y raciales. Esa operación de división artificial, arbitraria, de los niños, adolescentes y adultos educandos sirve a quienes detentan la riqueza, y una y otra vez consiguen instalarse en el gobierno. Los medios de prensa conservadores los han acompañado siempre distinguiendo a los triunfadores en la larga escalinata educativa y poniéndolos como ejemplo.

En los últimos años la distancia entre los ricos y los pobres aumentó de manera espectacular en el mundo, y alcanzó un récord histórico en nuestro país. Se trata de desigualdades que son usadas por el mercado a su favor. Este responde en el plano educativo con una variedad de ofertas que incluyen propuestas de distinta “calidad” y cantidad. Parte de esta operación de mercadeo requiere jerarquizar los productos. Para ello se han apropiado de la palabra *calidad* dándole valores cuantitativos con extrema arbitrariedad. La educación de “calidad” es la que determinan grandes corporaciones vendedoras de subproductos pedagógicos como paquetes de contenidos, pruebas de evaluación, cursos para formación de líderes, tutores o animadores culturales, entre muchos otros.

Lo que acabamos de decir nos permite dudar del acceso igualitario al derecho a la educación. La politóloga alemana Hannah Arendt decía

que la igualdad no es algo dado sino una construcción. Construir una noción de igualdad es lo que se hizo en la Convención Constituyente de 1994. Se discutió sobre dos categorías: *igualdad* y *equidad*. Asesores del Banco Mundial se habían hecho presentes para trabajar con los convencionales neoliberales que pertenecían a la bancada oficialista (peronista-menemista) y a una parte de la oposición (Unión Cívica Radical). El conjunto de diputados democráticos de la oposición (del Frente Grande, el socialismo y una minoría radical) propuso que la igualdad de oportunidades educativas quedara claramente inscrita en la nueva Carta Magna, pero la postura neoliberal, que triunfó, quiso que la *igualdad* pudiera ser moldeada y redefinida. Para ello la asoció al término *equidad*. La *igualdad equitativa* permite cualquier injusticia.

Hoy favorecemos a unos y mañana a otros diciendo que estamos restableciendo la *equidad*. La letra de la Constitución permite construir una *igualdad* educativa a gusto. Pedagogos, sociólogos y comunicadores neoliberales tomaron una antigua categoría, el mérito, y la pusieron en la familia de la “calidad”. Como es obvio, ambas se refieren a escalas y estas dependen de distintos criterios y valoraciones. Los que sirven a las demandas de las corporaciones informáticas, editoriales, comunicacionales acrecientan las desigualdades.

¿Dónde queda el derecho a la educación? Su universalidad está profundamente afectada. Pero esa no es una preocupación de la política educativa neoliberal. Por el contrario, prefiere programas focalizados, grupos controlables, capaces de ser subsumidos en las brumas de la *accountability*. Quiere decidir cuántos y cuáles terminarán cada ciclo o modalidad escolar. En el gobierno de Cambiemos, corporaciones profesionales y universidades privadas vinculadas al mercado han invadido los lugares de decisión de la educación. No solamente atacan a la educación pública y a la educación privada tradicional, sino que compiten entre sí, como cualquier sujeto del mercado. En el medio queda destrozado el sistema educativo. El derecho a la educación establecido por la Constitución Nacional, por los pactos internacionales, en especial la Convención Internacional de los Derechos del Niño, por la Ley de Educación Nacional y por las leyes de educación de las provincias es interpretado a su gusto por los gobiernos provinciales y pierde su carácter *común*.

Como ha descripto el filósofo Eduardo Rinesi, un derecho lo es si es universal. Por lo tanto, no puede restringírsele a un nivel o modalidad de la educación. No debe haber mecanismos repartidores de derechos,

como si la frazada fuera demasiado corta para que alcanzara para todos y por lo cual se requiriera producir diferencias *previas* a la sustentación de un derecho. La distinción que hace Rinesi entre libertad y derecho es importante para nuestro análisis. Distingue la idea de libertad en el pensamiento liberal y en el pensamiento democrático, es decir la libertad asociada al individuo o bien a la comunidad, lo cual significa que “nadie puede ser libre en una comunidad que no lo es”. El autor expone el desplazamiento que se está produciendo desde la idea de *libertad* a la de *derechos*. Muchas de las libertades a las que se aspiraba hace años hoy ya no son reclamos porque se trata de derechos conquistados, porque “hemos tendido a desplazarnos de una idea liberal-democrática sobre la libertad de los ciudadanos a una idea republicana sobre libertad de la comunidad, libertad que solo puede realizarse en (y por medio del) Estado [...] Es que muchas cosas (muchas posibilidades, muchas expectativas, muchas necesidades) que hace treinta años habríamos tematizado, si es que las hubiéramos planteado, *como* libertades, hoy las tematizamos *como* derechos” (Rinesi, 2015, p. 39)².

La argumentación de Rinesi, con la cual coincido, motiva a pensar varias cuestiones: el alcance de la idea de libertad de educación con relación a la de derecho a la educación; la tensión entre la libertad, el derecho o el deber de educarse; qué les corresponde de las anteriores tanto al individuo como a la comunidad.

La libertad de educación es una categoría que en la Argentina —y en casi todos los países católicos— quedó ligada a la relación entre la Iglesia y el Estado, como una tensión permanente. La Iglesia se ha considerado educadora universal por definición doctrinaria, y solo ha admitido por razones políticas que el Estado cumpla una función supletoria. Con el crecimiento de la educación como comercio, y más cercanamente de la mercantilización educativa, la libertad de educación fue cambiando de sentido y contradiciendo tanto al universalismo pedagógico católico como al papel principal del Estado. El concepto de educación, antes que avanzar hacia su admisión como derecho, se desliza hacia la idea de opción o posibilidad, vinculada a la voluntad del individuo.

No es fácil, empero, suprimir ciertos antecedentes. El derecho a la educación había sido formulado en la Constitución de 1853 en términos

2 NEB: La cita es de Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

de derechos de “enseñar y aprender” (Artículo 14) “conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio”. Esos enunciados han sido materia de fuertes debates en torno a la asignación de responsabilidades y habilitaciones de los poderes públicos y el sector privado en materia de enseñanza. Se destacó la disputa entre la Iglesia católica y el Estado sobre el carácter principal o subordinado de uno u otro en la política educativa.

La Ley N.º 1420 eligió la primera opción, y aseguró la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria; estableció condiciones profesionales para el ejercicio de la docencia y habilitó la enseñanza de la religión fuera de las horas de clase, por los ministros de cada culto. La Constitución de 1949 es explícita, en sus Artículos 15 y 26, en el no reconocimiento de la “libertad para atentar contra la libertad”; resalta las libertades individuales frente a las acciones atentatorias al sistema democrático establecido por la misma Carta Magna; reconoce los derechos referidos a la libertad de culto, de expresión y de enseñar y aprender. Es en el Artículo 37 donde la categoría *derechos* sustituye a *libertades*. El Movimiento Reformista de 1918 enunció las “libertades”, no los derechos. La Constitución de 1949 estableció la gratuidad y obligatoriedad de la educación “primaria elemental” (Artículo 37, Inciso 2). La gratuidad universitaria fue producto del Decreto N.º 29337 firmado por el general Perón el 22 de noviembre de 1949.

En aquel texto constitucional, el trabajador, la familia, la ancianidad, la educación y la cultura son enunciados derechos, no libertades. Se reconoce que la sociedad debe proporcionar a todo individuo igualdad de oportunidades “para ejercitar el derecho a aprender y perfeccionarse” (Artículo 37, Inciso 3). La autodenominada “Revolución Libertadora” derrocó a Perón en 1955 y dos años después decretó la vigencia de la Constitución de 1853, agregando el Artículo 14 bis, que se refirió al derecho al trabajo y a la seguridad social. No fue mencionada la educación.

En la tradición liberal socialista argentina sobre política educativa, el derecho a la educación se vinculó con las “libertades fundamentales”, en contraposición a la acepción de “libertad de enseñanza”, a la vez que descalificó e ignoró la Constitución de 1949. Además de centrarse en esa postura, el mayor exponente de la corriente socialista-liberal de educación, Héctor Félix Bravo, propuso una reforma constitucional que incluyera “el carácter gratuito y laico en todos los niveles” como un “derecho de los habitantes y un deber del Estado, que está obligado a proporcionarlo asegurando la igualdad de oportunidades” (Bravo, 1972, p. 198).

La reforma constitucional de 1994 retrocede al respecto. Establece, como he mencionado, responsabilidades referidas a la enseñanza, pero no nombra el derecho a la educación o a la educación como derecho. En su Artículo 75 adjudicó al Congreso de la Nación las siguientes responsabilidades:

Inciso 18: Proveer [...] al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria.

Inciso 19: [...] Sancionar leyes de organización y de base de la educación [que aseguren] la responsabilidad indelegable del Estado, con la participación de la familia y la sociedad [...] y garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal [...].

El hecho de que la gratuidad quedara limitada por la posibilidad de modificarla equitativamente afectó la legislación educativa argentina tanto en su versión liberal como en su interpretación nacional popular. Por motivos vinculados a la necesidad de integrar a la población inmigrante, y aún no afectados por la masiva instalación de población de las provincias del interior en Buenos Aires y Rosario, los políticos-educadores de la República Conservadora habían adoptado la idea de educación común. Estando fuera de su imaginación y de su tiempo la masificación de los niveles medio y superior, consideraron conveniente garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica. Cuando la escuela secundaria —todavía no obligatoria— alcanzó un nivel de graduación que impactó sobre la cantidad de aspirantes a ingresar a las universidades, después de la Segunda Guerra Mundial, tomó relieve el problema de la distribución de educación. Los gobiernos militares, que representaron a diversos sectores de la oligarquía liberal conservadora, impusieron trabas como exámenes o aranceles para el acceso a los niveles medio y superior. Los gobiernos desarrollistas (Frondizi, Illia, Alfonsín) y nacionales populares (peronismo, 1973-1974 y 2003-2015) en distinta medida levantaron dichas limitaciones.

En los últimos veinte años el escenario educativo se llenó de altas tensiones entre la maquinaria segregacionista renovada por el neoliberalismo y los gobiernos nacional populares y democráticos, alternándose unos y otros en el poder. Aumentó la tensión entre posturas libertarias,

derecho a la educación y deber de educarse para los distintos sujetos de la educación. La libertad, como propiedad del individuo, tomó lugar en los discursos mediáticos. Los gobiernos nacional populares impactaron en sentido positivo, pero asusta la rapidez con la cual los neoliberales —que de maneras legales e ilegales les han sucedido— revierten la situación produciendo nuevos analfabetos, que se suman al creciente analfabetismo digital y abandono escolar. Asimismo, los medios de comunicación, en sus programas y en las publicidades, han instalado un cuestionamiento sobre la legitimidad de la educación común, gratuita y obligatoria, y puede escucharse entre líneas que se cuestiona el carácter universal del derecho a la educación. No se trata de que hayan retrotraído la discusión a casi dos siglos atrás, sino que usan el antiguo lenguaje para expresar algo nuevo. Ello es el lugar de los educandos en la sociedad estratificada por mecanismos meritocráticos que incluyen la posibilidad de la eliminación física y/o simbólica de los sujetos.

La tensión entre libertad, derecho y deber se pone al rojo vivo cuando los trabajadores de la educación luchan por sus propios derechos, lo que provoca la emergencia de una masa de prejuicios y de generalizaciones, así como posturas reactivas derivadas de los perjuicios que produce en la organización familiar la ausencia de los docentes. El derecho a la educación es desempolvado y enarbolado por quienes no creen en él. Esos enfoques no solamente se encuentran entre ciudadanos corrientes, en ocasiones entre los mismos docentes, sino también en medios intelectuales y entre muchos comunicadores. Más de una vez, después de una conversación equilibrada sobre los complejos problemas de la educación nacional, coincidiendo los interlocutores en posturas “progresistas”, surge una pregunta repentina sobre la prioridad del derecho de los docentes a la huelga y el derecho a la educación. La pregunta es: ¿se trata de derechos incompatibles? Naturalmente el interrogante, malicioso por cierto, no tiene una solución teórica: ambos son derechos establecidos en nuestra Constitución y en los tratados internacionales, que tienen jerarquía constitucional.

La resolución del antagonismo no se agota en el registro ético-ideológico, sino que su solución es política, y está prevista en el Artículo 14 bis de la Constitución Nacional, que garantiza a los gremios concertar convenios colectivos de trabajo, recurrir a la conciliación y al arbitraje y el derecho a huelga. El incumplimiento de la previsión constitucional, así como de las leyes que reglamentan su aplicación, ha sido ejecutado por el

gobierno de Mauricio Macri causando un grave perjuicio a la educación, al desconocer explícitamente la disposición al respecto el Artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo (N.º 26075/06). Las convenciones colectivas de trabajo son el espacio en el cual se deben dirimir los conflictos gremiales, pero también donde se acuerden las políticas educativas que los docentes deben llevar a cada aula.

Los gobiernos neoliberales latinoamericanos sostienen una política de enfrentamiento con los docentes con el objetivo de disminuir los costos de sus salarios, avanzar en su sustitución por medios tecnológicos y “liberar” la acción educativa de las instituciones de la modernidad. Cabe recordar que las ONG y las fundaciones corporativas están formando sustitutos de los docentes en cursillos de pocos meses, lo cual, entre otros objetivos, busca crear formas de contratación fuera de los convenios colectivos de trabajo³. La política neoliberal hacia los docentes va más allá de su colonización y deja ver el interés por disolver ese rasgo del educador que actúa en la producción de cierta autonomía del sistema educativo. La saña con la que el neoliberalismo actúa sobre los educadores profesionales denuncia la importancia que tiene un ejercicio democrático de la educación para el tipo de sociedad que cada día se vaya generando.

Cabría preguntarse si el avance del capitalismo de plataformas elimina la lucha de los docentes en la medida en que avanza restringiendo el espacio público que se expande en cada período democrático-nacional popular. Como explica Rinesi, lo público es un campo de batalla, en cuanto común. A medida que avanza “la realización plena de derechos que va consiguiendo universalizar, va haciendo de todo el *demos*, de todo el pueblo, su sujeto” (Rinesi, 2015, p. 39). Cuando ocurre lo contrario, es decir se restringe el campo de lo público, quedan afectados todos los derechos, colectivos e individuales. La lucha rebasa los espacios públicos y se perfila en el ámbito privado. Ejemplo de ello es la organización sindical de los docentes privados, que han empezado a preocuparse seriamente por la invasión de las corporaciones en los establecimientos educativos particulares, poniendo en peligro la pequeña y mediana empresa del rubro, así como las concepciones pedagógicas sustentadas por sus instituciones.

La derecha neoliberal separa la República de “lo común” en una operación que convierte a la *res publica* en un predio de las élites económicas.

3 Ver portales *Enseñá Argentina* y *Conciencia*: <http://ensenaporargentina.org/hacemos.php>; <http://conciencia.org>.

En ese movimiento queda envuelta la educación pública y pierde soberanía. Precisamente el espacio donde se comparte la enseñanza-aprendizaje de la cultura social es altamente sensible para el sustento de la Nación en tiempos en los cuales su soberanía es atacada por los grandes poderes mundiales con armas bélicas, financieras, mediáticas, etc. En el caso de América Latina, el principal problema es la injerencia de los Estados Unidos por medio de su participación en cuestiones políticas internas, del Fondo Monetario Internacional, entidad de la cual es el principal aportante, de la permanente amenaza velada o explícita de invasión militar y de los medios de comunicación cuya propiedad concentra.

Cabe preguntarse qué repercusión tiene la extracción de la soberanía en los diversos sujetos de la educación, pues la libertad del individuo escindida de sus derechos es un enunciado que atraviesa el discurso de cada una de esas instancias, contraponiéndose a los significantes de la Nación. La enajenación de la posibilidad de acceder a todos los niveles y modalidades de la educación actúa como un mecanismo de des-subjetivación. La educación neoliberal es apátrida, desmovilizadora y desactiva la capacidad de aprendizaje, imaginación y creación.

Referencia del escrito:

Diker, Gabriela (2023). "¿Para qué tantas universidades? Apuntes sobre la política universitaria del macrismo", en Eduardo Rinesi (org.), *Esto para empezar. Treinta años de vida de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

¿Para qué tantas universidades?

Apuntes sobre la política universitaria del macrismo¹

Gabriela Diker

19 de febrero de 2004

Néstor Kirchner firma el Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 204 que modifica el “Régimen de Contrataciones de la Administración Nacional” para habilitar la contratación directa de las Universidades Nacionales (UU. NN.) como prestadoras de servicios técnicos a los organismos del Estado. Entre sus considerandos, se señala que estas “constituyen entes de reconocido prestigio profesional en cada una de sus áreas, lo cual las convierte en un calificado recurso no solo para abordar las tareas de asesoramiento que requieren las jurisdicciones y entidades de la Administración Nacional, sino también para las distintas contrataciones que realiza el Estado”. Algunos meses después, se realiza el acto de firma del primer convenio que quedaría enmarcado en este decreto, entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo Interuniversitario Nacional. En ese acto, el entonces presidente de la Nación, en un discurso muy recordado, señala la ineficacia y los elevados costos para el Estado que representaron las consultoras privadas desde la década del noventa y reconoce a las Universidades Nacionales como consultoras privilegiadas del Estado. Kirchner cierra su discurso con estas palabras: “[...] yo celebro fuertemente este convenio que llevamos adelante con las universidades argentinas. Lo debemos profundizar en todas las áreas, debemos profundizar el aporte de conocimiento en todas las áreas, debemos profundizar el aporte de profesionales de las

1 NEB: El artículo tiene ligeras modificaciones, hechas por la autora, respecto de la publicación original.

universidades argentinas a la construcción de lo que el Estado argentino hoy no tiene”.

10 de febrero de 2016

Mauricio Macri firma el Decreto N.º 336 que deja sin efecto todos los convenios celebrados entre los organismos dependientes de la Administración Pública Nacional y las Universidades². En nombre del “uso eficiente y racional de los recursos públicos” y del “ejercicio responsable en materia de contratación de personal” (Considerandos Decreto N.º 336), la medida apuntaba fundamentalmente a dar de baja a las contrataciones que se hubieran realizado a través de convenios de asistencia técnica firmados con las Universidades, en el marco de la política de reordenamiento y reducción del empleo público que pretendía llevar adelante el Ministerio de Modernización³. El decreto establece también la instrucción a la Sindicatura General de la Nación (SIGEN) para que audite las liquidaciones de haberes de los últimos cuatro meses de 2015 y la intervención de la Jefatura de Gabinete y del Ministerio de Modernización para autorizar y controlar la ejecución de cada nuevo convenio que se firme con una Universidad, lo que deja en claro que lo que impulsaba este decreto no era solo, ni principalmente, la “racionalidad” en el uso de los fondos públicos⁴, sino la sospecha de irregularidad y falta de transparencia que, desde el primer momento, el gobierno hizo recaer

2 Con la excepción de aquellos que los responsables de las distintas reparticiones solicitaran al Ministerio de Modernización que quedaran vigentes. Al respecto, cabe recordar que insumió varios meses de gestiones al rectorado de la U N G S lograr que las nuevas autoridades rectificaran todos los errores y omisiones que habían cometido en la información que habían remitido sobre los convenios que se mantenían vigentes.

3 De hecho, es el Ministro de Modernización y no el de Educación quien firma el Decreto junto con el Presidente.

4 De hecho, se siguieron realizando contrataciones en el Estado a través de consultoras privadas, organismos de cooperación, universidades privadas e incluso universidades públicas. Tanto es así que en julio de 2018, ya en plena crisis económica y en el marco de las negociaciones con el F M I, el gobierno publica el decreto N.º 632 en el que se establece que todos los convenios firmados con Universidades nacionales, provinciales o privadas u otras instituciones de enseñanza pública quedan sin efecto (sin excepción) a partir del 1 de enero de 2019 y que “a fin de contribuir con la reducción del gasto público se considera necesario prohibir la celebración de nuevos Convenios de Servicios de Asistencia Técnica”.

sobre las universidades nacionales. La repercusión en los medios no dejaba lugar a dudas: “el gobierno da de baja a los cuestionados convenios firmados con universidades”, decía Infobae⁵, mientras que Clarín se refería directamente al “régimen por el cual se triangulaban los contratos de empleados públicos sin pasar por filtros administrativos”⁶.

Aunque el carácter especular de estas medidas dirigidas hacia el sistema universitario es evidente, más que su contraste, lo que nos interesa destacar aquí es la relación que tienen entre sí. Que la primera medida del gobierno de Macri sobre el sistema universitario se haya dirigido de manera tan directa a desactivar —literalmente a “dar de baja”— los efectos de aquel decreto firmado por Néstor Kirchner exactamente 12 años antes, marca el tono que tendría la relación del gobierno con las universidades nacionales en los siguientes cuatro años.

Sostendremos aquí que el macrismo comprendió desde el principio (incluso desde antes de asumir el gobierno nacional) que sería necesario dismantlar la posición de prestigio que históricamente habían ocupado las universidades y la alta valoración social que habían alcanzado durante los años kirchneristas, para legitimar y aplicar, con la menor resistencia posible, el achicamiento del presupuesto universitario que requería la política de ajuste fiscal. Dicho de otro modo, la valoración social de las universidades, su prestigio, su capacidad de tomar decisiones autónomas e incluso el principio del derecho a la universidad también debían “darse de baja”, “dejarse sin efecto”, como condición para justificar y sostener un ajuste presupuestario que, ya promediando la gestión, se anunciaba, sin ambigüedades, como una meta a alcanzar⁷.

Para ello, necesitaron desplegar un conjunto de acciones muy heterogéneas, que tenían en común la pretensión de minar la valoración pública de las universidades nacionales, debilitar el sostenimiento de sus actividades regulares y con ello, su histórica tradición de movilización

5 El Gobierno avanza con las cesantías: puso fin a los convenios con universidades, en *Infobae*, 11 de febrero de 2016.

6 Suspenden convenios entre universidades y ministerios, en *Clarín*, 12 de febrero de 2016.

7 En la presentación de los lineamientos generales que orientarían la segunda etapa de su gobierno luego de las elecciones de medio término, Macri se refería a “el caso de las universidades” como un ejemplo de lo que consideraba “inaceptables excesos en el gasto público” que debíamos “contribuir a reducir”. Puede verse una respuesta que dimos en aquel momento en el artículo La omisión del presidente, publicado por *Página 12* en www.pagina12.com.ar/73456-la-omision-del-presidente.

y resistencia. Estas acciones no se ejecutaban, por lo general, desde el área específicamente dedicada a las políticas universitarias (SPU), ni encontraban allí una suerte de coherencia “programática” o estratégica⁸. Sea que lo hayan buscado o no, probablemente la eficacia e incluso cierta espectacularidad del ataque a las UU. NN. radicara justamente en que podía, como se dice habitualmente, “llegar de cualquier lado”: distintas áreas del Poder Ejecutivo, el Poder Judicial, el Congreso y, por supuesto, los medios de comunicación.

Presentamos a continuación esas acciones, medidas, políticas o simples ataques a las UU. NN., aparentemente dispersos y heterogéneos, organizados en una serie de pasos que, a nuestro juicio, terminan configurando la política universitaria del macrismo o, para decirlo con mayor precisión, la política dirigida hacia el sistema universitario nacional durante el gobierno de Macri.

Antes cabe realizar dos aclaraciones: 1) estos “pasos” no se proponen a la manera de una secuencia *cronológica* (muchos de ellos se dieron en simultáneo o incluso en un orden distinto al que se presenta), sino como un ordenamiento de la *lógica* que, en una mirada retrospectiva, puede reconocerse como el fundamento común de ese conjunto de acciones tan heterogéneas; 2) que sea posible reconocer esta lógica no significa que estemos sosteniendo aquí que haya existido una especie de plan o una estrategia diseñada *a priori*. No lo sabemos y, en todo caso, es irrelevante a los fines de este análisis. Lo que sí es evidente es que cierto “clima de época” moviliza y alinea a distintos actores y sectores en torno de un ataque a la universidad pública que terminó resultando compacto y sistemático, durante todo el período.

8 Quizás el intento fallido de designar inicialmente como responsable de la SPU a un funcionario que no provenía del sistema universitario (el productor televisivo Juan Cruz Ávila), y su reemplazo por un rector como resultado de la presión del sector radical que formaba parte de la alianza de gobierno, contribuyó a despojar a la SPU de otras funciones más que las de gestionar la escasez y el ajuste.

La política universitaria del macrismo en siete pasos

Paso 1: Desprestigiar

Ya desde antes de asumir, Macri decía en un evento público en la Universidad de Buenos Aires: “¿Qué es esto de universidades por todos lados? Basta de esta locura”. Esa frase inauguraría una verdadera campaña de desprestigio de las universidades que los medios de comunicación y el gobierno nacional, empezando por el Presidente, sostuvieron a lo largo de todo el periodo. Esta se montó en torno de tres acusaciones básicas: *inutilidad*, *ineficiencia* y *corrupción*. Era evidente que las universidades y, en general, el sistema científico y tecnológico nacional no tenían lugar en el modelo económico y social del macrismo. La producción de conocimiento, la transferencia tecnológica, la formación de profesionales e incluso el principio mismo del derecho a la educación superior resultaban superfluos en un modelo de destrucción de la industria, cierre de PYMES, apertura de importaciones, aumento del desempleo, ajuste fiscal y, por supuesto, desprecio del principio de igualdad. Si se tiene en cuenta, además, que las universidades representan un gasto bastante inflexible⁹ y uno de los más significativos del presupuesto nacional, puede entenderse el encarnizamiento de la campaña de legitimación del ajuste.

Abrir universidades solo significa “más cargos para nombrar”, decía Macri con gesto indignado en aquella intervención que realiza en la UBA antes de asumir¹⁰. Sin embargo, sabían que la tradición de defensa de la universidad pública en la Argentina y la valoración de las oportunidades que el acceso a la universidad generó históricamente en nuestro país iba a necesitar algo más que muestras de indignación. Por eso, quizás, en lugar de hablar directamente de *inutilidad*, construyen el argumento de que es *más útil* abrir jardines de infantes que universidades, aunque no hicieran ni una cosa ni la otra. Repetido una y otra vez, a ese argumento apela

⁹ Más del 90 % está destinado a salarios. Ya en 2018 y en plena crisis económica, el Ministro Dujovne lamentaba, en una entrevista que le hace Carlos Pagni, la inflexibilidad del gasto en universidades (así como la del gasto previsional y social como AUH), y decía “no hay mucho más para recortar”. Véase: Nicolás Dujovne en “Odisea Argentina”, de Carlos Pagni, 16/04/18 https://www.youtube.com/watch?v=NpfmYSS5r_E

¹⁰ Véase: UBA Económicas 21014 Ing. Mauricio Macri www.youtube.com/watch?v=-vZuTe8nvo6U&t=1990s

Macri en la charla que acabamos de citar y también María Eugenia Vidal cuando afirma que “todos sabemos que nadie que nazca en la pobreza llega a la universidad”¹¹. Añaden a este el argumento de la *ineficiencia* del gasto, a través de innumerables notas en los medios y difusión de informes que “demostraban” el sobredimensionamiento de las plantas docentes o los bajos niveles de graduación, asuntos sobre los que, dicho sea de paso, no toman ninguna medida. Y, para completar la campaña de desprestigio de las universidades, suman, por supuesto, el argumento de la época: la *corrupción*. En este punto, los medios de comunicación juegan un papel fundamental en la intención de instalar en la opinión pública la idea de que las universidades realizan un manejo poco transparente de sus presupuestos, o directamente delictivo, por supuesto sin ninguna prueba. Las referencias que hace Macri a comportamientos mafiosos en “sectores del mundo académico”¹², en ocasión de la detención del sindicalista Pata Medina en 2017, muestra acabadamente la beligerancia de la campaña de desprestigio que, sin embargo, no logró menoscabar la valoración social de la universidad pública argentina.

Paso 2: Judicializar

Aunque durante todo el período se abrieron varias causas judiciales e incluso se realizaron allanamientos en algunas universidades, la intervención más espectacular y mediática del Poder Judicial sobre las universidades nacionales fue la denuncia penal presentada a finales de 2016 por el Fiscal Federal Guillermo Marijuan, contra la totalidad de las UU. NN. por malversación de caudales públicos, sin identificación de delito alguno. En este caso, los medios de comunicación no solo se encargaron de difundir la noticia, sino que le dieron origen. En efecto, el propio Marijuan cita en el texto de la denuncia, que la misma se basa en notas publicadas por *Clarín* e *Infobae*, en las que se detallan “algunas irregularidades en que habrían incurrido las autoridades

¹¹ Véase: María Eugenia Vidal disertó en el Rotary Club de Buenos Aires www.youtube.com/watch?v=xqSIbkdhMgs

¹² Por aquellos días Macri repite este concepto en distintas oportunidades con algunas variaciones: “dirigentes universitarios que se creen dueños de sus universidades”, “hay que terminar con la mafia de las universidades”. Como ejemplo de uno de esos discursos, véase www.youtube.com/watch?v=rSTxWAlpOIg

de varias universidades nacionales”¹³. Sobre esa base, solicita que se investigue la totalidad de los fondos recibidos por las UU. NN. en 2014 y 2015 para “verificar que hayan tenido un destino legal y lícito”. Por supuesto, la presentación que hace Marijuan en los tribunales de Comodoro Py llega a los medios antes que a las universidades, cerrando así el círculo de una campaña de desprestigio que escalaba a través de la judicialización. Aunque el fiscal había presentado 52 denuncias (a *todas* las universidades en funcionamiento en 2015), los medios se esforzaban por circunscribir la sospecha a las “universidades K”, las “universidades del conurbano” o “afines al gobierno anterior”, distorsionando la ya disparatada denuncia del fiscal. No obstante, el sistema universitario responde en bloque a través de una declaración del Consejo Interuniversitario Nacional, en la que se recuerda que las “transferencias millonarias” a las que se refería Marijuan corresponden al presupuesto aprobado por ley del Congreso Nacional, transferido y ejecutado “bajo normativas claras, estrictas y con procesos de absoluta transparencia, sometidos a procesos de auditoría, tanto interna como externa, como señala la ley” e interpreta esta acción del poder judicial como “una agresión a la identidad misma de la universidad pública”. De más está decir que, en el curso de los dos años siguientes, todas las denuncias fueron desestimadas.

Paso 3: Desfinanciar

La política de restricción presupuestaria puso en riesgo el funcionamiento mismo de las UU. NN. desde los primeros meses del gobierno de Macri, lo que obligó a muchas instituciones a declararse en estado de emergencia presupuestaria¹⁴. Esta restricción se expresaba de distintas maneras: insuficiencia de los presupuestos aprobados para afrontar el incremento de tarifas y, en general, los efectos de la inflación sobre los costos de las obras de infraestructura, compra de equipamiento, sostenimiento de servicios y también sobre las políticas que cada institución

13 Texto de la denuncia presentada por el titular de la Fiscalía Nacional en lo Criminal y Correccional Federal N.º 9 el 14 de noviembre de 2016 ante los tribunales de Comodoro Py.

14 Puede verse al respecto el muy detallado y preciso informe “La situación de las universidades nacionales. Un análisis del presupuesto y los salarios al primer semestre 2018”, producido por el CEPA y la UNLA.

desarrollaba con presupuesto propio¹⁵; subejecución de los presupuestos aprobados; retrasos en las transferencias de las cuotas correspondientes a gastos de funcionamiento¹⁶; interrupción de transferencias correspondientes a convenios vigentes y en ejecución que contemplaban fondos destinados a salarios docentes y no docentes; recortes en los programas de becas estudiantiles; deterioro del poder adquisitivo del salario de docentes y no docentes, etc.

La política de desfinanciamiento puso a la mayor parte de las UU. NN. en el límite de las posibilidades de sostenimiento de sus actividades regulares y obligó a movilizar a toda la comunidad universitaria en reclamo de, simplemente, poder funcionar. Recordemos, por ejemplo, que la dificultad para pagar las facturas de luz o de gas con el presupuesto disponible, como consecuencia del aumento de tarifas, se había convertido ya en mayo de 2016, en uno de los principales problemas de las autoridades de las UU. NN., desplazando la discusión sobre las funciones sustantivas que debían llevar adelante sus instituciones¹⁷.

Aunque inicialmente las autoridades justificaban el achicamiento presupuestario a través del desfinanciamiento del área que habían “heredado” del gobierno anterior, quedó claro y explícito rápidamente que constituía un *propósito* del gobierno, en el marco de la política de ajuste fiscal y, a la vez, un paso necesario en la *estrategia* de debilitamiento de la capacidad de las universidades para ampliar sus actividades y su capacidad de participación en los debates públicos, que quedó prácticamente restringida a los problemas presupuestarios.

Paso 4: Paralizar

Mantener a las universidades en el límite de sus posibilidades de funcionamiento le permitió al gobierno restringir, o directamente cerrar, programas nacionales de desarrollo y financiamiento de distintas líneas de trabajo que estaban en curso (mejora de carreras, producción

15 Desde la compra de insumos de laboratorios hasta el sostenimiento de becas estudiantiles.

16 Aunque a inicios del año 2016 el gobierno saldó la deuda de cuotas de funcionamiento que había quedado pendiente de la gestión de gobierno anterior, en 2018 se llegaron a acumular 6 meses de retraso.

17 Reuniones de rectores y rectoras en el Senado de la Nación y hasta con el propio Presidente se centraron en este tema.

de medios, relaciones internacionales, editoriales universitarias, becas estudiantiles) o paralizar el desarrollo de la infraestructura universitaria (incluso obras aprobadas, adjudicadas e iniciadas), sin demasiado conflicto y sin tener que reemplazarlas por otras líneas de mejoramiento o ampliación de la actividad universitaria. Desde ciertas perspectivas, esto podía interpretarse como ausencia de una política universitaria. Sin embargo, lo que aquí estamos sosteniendo es que restringir la actividad que se venía llevando adelante o, como mínimo, paralizar el desarrollo de actividades nuevas, formó parte del despliegue de las políticas dirigidas al sistema universitario en este período.

Paso 5: Avasallar

Durante todo el gobierno de Macri vimos sucederse, una tras otra, resoluciones administrativas y decretos presidenciales que desconocían la autonomía universitaria y pretendían avanzar sobre decisiones privativas del cogobierno¹⁸. En paralelo, especialmente concentrados en el año 2017, se produjeron ingresos ilegales de fuerzas de seguridad en varias universidades nacionales¹⁹, por primera vez desde la recuperación de la democracia, transgrediendo el artículo 31° de la LES que establece “que la fuerza pública no puede ingresar a las instituciones universitarias nacionales si no media orden escrita previa y fundada de un juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida”.

Es cierto que algunos funcionarios mostraron, al inicio del gobierno de Macri, que asumían con total ignorancia altas responsabilidades en el Estado Nacional. Nos consta que altos funcionarios del Ministerio de Educación desconocían el principio constitucional de autonomía universitaria y mostraban su sorpresa cuando advertían que no tenían atribución para tomar decisiones sobre la organización y el funcionamiento de las

18 Decreto N.º 1030/16 sobre Régimen de Contrataciones de la Administración Nacional; Decreto N.º 365/17 sobre Base Integrada de Información de Empleo Público y Salarios en el Sector Público Nacional; Nota del Ministerio de Modernización, sobre utilización del módulo Trámites a Distancia; intervención de la SIGEN en la designación de titulares de las auditorías internas de las universidades, entre muchas otras.

19 Universidades Nacionales de Jujuy, Mar del Plata, Rosario, Comahue.

universidades²⁰ e incluso confundían su jurisdicción²¹. Pero está claro que la sistematicidad de los intentos de avasallamiento de la autonomía, por vías administrativas o directamente represivas, no puede interpretarse como resultado de la ingenuidad o el desconocimiento de algunos funcionarios. Lo que estaba en juego era que los principios de autonomía y autarquía blindaban la posibilidad de avanzar de maneras más directas sobre un presupuesto muy significativo que el poder ejecutivo no define ni administra. Cada tentativa resistida y aún fallida funcionó durante el período como una *amenaza* al autogobierno, la libertad académica y también a la administración autónoma de los recursos, y obligó a la comunidad universitaria, una y otra vez, a movilizar, a rechazar y a reclamar, nada más ni nada menos, que el respeto de la Constitución y el cumplimiento de leyes vigentes. Claro que la amenaza como estrategia política no se limitó, como mostraremos a continuación, a este punto.

Paso 6: Amenazar

Por la vía de la instalación de ciertos temas en la agenda pública, el manejo arbitrario del presupuesto o directamente a través de procedimientos administrativos o judiciales, se mantuvo durante todo el período un estado de amenaza sobre el sistema universitario público que, lamentablemente, recorrió el término en todas sus acepciones²².

Los ejemplos son innumerables: pedidos de información que, cuanto más disparatados eran, más crudamente revelaban que su única intención era intimidar²³, como aquella nota de la Oficina Anticorrupción que llegó a la UNGS en febrero de 2016, pidiendo que informemos si la universidad había contratado servicios de hotelería con determinadas empresas entre el 25 de mayo de 2003 y el 10 de diciembre de 2015,

20 Frente a los reclamos de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) por la interrupción del financiamiento a la Escuela Secundaria de la Universidad, el entonces Ministro de Educación nos informó en una reunión que había decidido “transferir la escuela secundaria a la Provincia de Buenos Aires” (sic).

21 En una oportunidad, fondos que debían transferirse a la UNGS fueron transferidos a la Provincia de Buenos Aires, bajo el argumento de que era la jurisdicción de la que formábamos parte.

22 Según el diccionario de la RAE, “amenazar” puede significar: 1) dar a entender con actos o palabras que se quiere hacer algún mal a alguien; 2) presentarse (algo malo o dañino) como inminente para alguien o algo; 3) dar [algo] indicios de ir a sufrir algo malo o dañino.

23 Es decir, “dar a entender con actos o palabras que se quiere hacer algún mal a alguien”.

“especialmente aquella información vinculada con la contratación del Hotel Alto Calafate y la Hostería Los Sauces”; o el pedido de información, esta vez de la cámara de Diputados de la Nación, sobre los estudiantes extranjeros matriculados (país de origen, carrera, “performance académica”), que no solo constituía una transgresión a la ley de protección de datos personales y a los preceptos constitucionales y legales que garantizan la igualdad de derechos entre nativos y extranjeros en nuestro país, sino que representaba una amenaza inminente a la continuidad de los estudios de ese sector de la matrícula estudiantil y a la tradición de apertura de las universidades públicas argentinas²⁴; la aparición sistemática en los medios de comunicación de notas o informes referidos al arancelamiento universitario, que contenían la amenaza a la gratuidad universitaria²⁵; la negativa de funcionarios nacionales a firmar convenios acordados o a transferir fondos ya comprometidos e incluso devengados, por “diferencias políticas” (sic); las operaciones mediáticas que una y otra vez buscaban asociar a las universidades del conurbano, o a lo que les gustaba calificar como “universidades K” o “ultra K”, a la falta de transparencia o directamente a situaciones de corrupción, utilizando datos falsos o directamente sin ningún dato; y, en general, la situación de emergencia presupuestaria, que mantuvo, especialmente a algunas universidades, en una situación de amenaza permanente al sostenimiento de sus actividades regulares, son apenas unos pocos ejemplos del clima amenazante que se mantuvo sobre las universidades y que constituyó, sin dudas, una pieza central en el despliegue de la política universitaria del macrismo.

Paso 7: Desplazar

Como mostramos al inicio, desplazar a las universidades públicas de la posición de consultoras privilegiadas del Estado que les había reconocido Néstor Kirchner fue el primer movimiento del gobierno de Mauricio Macri sobre el sistema universitario. Sin embargo, ubicamos

24 Meses más tarde, la amenaza se concreta en un proyecto de ley presentado por el bloque oficialista que incluía el arancelamiento de los estudios universitarios para estudiantes extranjeros. Aunque ese proyecto fue finalmente desestimado, contribuyó a re-instalar en la agenda pública la discusión sobre el arancelamiento de las universidades.

25 En este caso, en la acepción de “la posibilidad de un daño inminente”.

este paso al final, dado que, de alguna manera condensa, como propósito y como estrategia, todos los pasos anteriores.

Los desplazamientos son múltiples: de la posición de prestigio al lugar de la sospecha y la falta de transparencia; del reconocimiento de su aporte al Estado para el diseño e implementación de políticas a la atribución de responsabilidad por el sobredimensionamiento de la administración pública; de la valoración del conocimiento que producen y los profesionales que forman para desarrollo económico y social a la insistencia de que solo representan un gasto excesivo e ineficiente que es necesario recortar; del principio del derecho a la afirmación de que la universidad es un privilegio.

Quizás este último desplazamiento sea el que mejor exprese la convicción de base ideológica que orientó las políticas dirigidas al sistema universitario durante el macrismo. Funcionó por omisión; la palabra “derecho” desapareció drásticamente de la retórica oficial sobre la educación pública, y volvimos a escuchar, nada menos que de boca del presidente de la Nación, que la universidad gratuita es un privilegio. Buena parte de las políticas, acciones, operaciones desplegadas sobre las universidades pueden leerse a la luz de la convicción ancestral de la derecha de que la universidad es —y debe ser— un privilegio de un sector restringido de la población, sin importar las declaraciones internacionales ni las leyes nacionales que afirman lo contrario.

Fue en contra de ese desplazamiento que la comunidad universitaria sostuvo, como ningún otro sector, su resistencia. Resistimos desde las aulas, los laboratorios, los talleres y el trabajo en el territorio, sosteniendo nuestras funciones sustantivas a pesar de ese contexto tan hostil. Resistimos, manifestándonos públicamente, ofreciendo información y argumentos, y sentando posición pública sobre cada situación de vulneración de derechos y cada nuevo ataque contra la universidad. Y resistimos, claro, en las calles. Al gobierno que había desplegado las políticas más hostiles sobre las universidades en la historia democrática de la Argentina se le opuso, el 30 de agosto de 2018, la mayor movilización de la historia del sistema universitario. El acompañamiento de todos los sectores sociales a esta movilización demostró que ni todos los poderes del Estado ni la campaña sostenida desde los medios de comunicación hegemónicos habían logrado menoscabar la valoración social de las universidades, su función democratizadora, el reconocimiento de su aporte a un desarrollo económico autónomo y soberano y de su contribución a

la construcción de sociedades más justas e igualitarias. A pesar de todo, la universidad como derecho de los individuos y del pueblo seguía de pie.

Referencia del escrito:

Kicillof, Axel (10 de mayo de 2024). Transcripción del discurso brindado en la 48° edición de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

Universidad pública y gratuita, pensamiento crítico y desarrollo nacional

Axel Kicillof

Muchas gracias a todos y a todas por acompañarnos hoy, a todos los rectores, las rectoras, los decanos y las decanas de universidades públicas nacionales y provinciales presentes y también a quienes no pudieron ingresar a la sala. Recién escuchábamos hablar de la movilización del 23 de abril [de 2024], un hecho que va a quedar marcado en la historia de la Argentina¹. Y escuchaba las intervenciones de los rectores y las rectoras sobre la temática que nos convoca: el vínculo entre la universidad pública, el desarrollo nacional y el pensamiento crítico². Lo que sobrevuela en cada una de esas intervenciones es algo con lo que estoy profundamente de acuerdo y es que hay una absoluta correspondencia entre la necesidad de la universidad pública, su historia y los procesos de desarrollo nacional, incluso en sus avances y retrocesos, de manera espasmódica y coyuntural.

La peculiaridad de Argentina se expresa de muchas maneras. Veamos. Simon Kuznets, premio nobel de Economía, conocido como el padre de la teoría del crecimiento económico, fue el primero en clasificar el desarrollo nacional de todos los países en varios tipos. Estableció una tipología en la que había cuatro casos distintos: los países desarrollados, los que están en vías de desarrollo, Japón y Argentina. Se proponía clasificar todos los casos en el desarrollo económico mundial y para hacerlo tomaba como excepción a Japón y a la Argentina.

1 NEB: Se refiere a la multitudinaria Marcha Nacional Universitaria del 23 de abril de 2024 que se realizó en distintas ciudades de todo el país.

2 NEB: Los discursos precedentes estuvieron a cargo de Alfredo Lazzeretti, rector de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de Flavia Terigi, rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, y de Beatriz Gentile, rectora de la Universidad del Comahue.

Ustedes saben que los países carecían de estadísticas económicas nacionales, prácticamente. Por ejemplo, no se conocía el producto bruto interno de un país, algo que en la actualidad se publica periódicamente. Se empezó a estudiar, a sistematizar y a trabajar en cada país con esas estadísticas como una información pública y necesaria a partir de la crisis del 30 y, particularmente, a partir del surgimiento de la llamada macroeconomía de Keynes tenía sentido práctico, para diseñar políticas económicas, tomar a la economía nacional como un todo y preguntarse cuál era el vínculo entre los diferentes aspectos cuantitativos de su devenir. Entonces se empezaron a computar diferentes variables macroeconómicas. En el caso de la Teoría del Desarrollo pasó algo parecido. No había antes series de largo plazo. El objetivo no era solo caracterizar o distinguir los tipos de desarrollo, sino también plantearse el interrogante sobre cómo evolucionan las sociedades, no en la macro de cada momento sino en un largo plazo. Estudiando todas esas estadísticas, Kuznets llega a la conclusión de que la Argentina es particular, es excepcional. ¿Qué quiere decir esto? Que no encaja en otras categorías, que tiene rasgos específicos, propios y distintivos que convierten al país en uno de los casos especiales de desarrollo en el mundo.

No voy a detenerme en por qué Kuznets explica que esto es así, pero sí quiero señalar que, sin lugar a dudas, una de sus particularidades —entre tantas no mencionadas en los estudios que son más cuantitativos— que la distingue del resto del mundo es su universidad pública. La universidad pública argentina, en varios aspectos, es un patrimonio nacional reconocido a nivel universal. En algún momento me puse a revisar algunas crónicas del Mayo Francés y me encontré con la sorpresa de que en las paredes de París había pintadas que remitían a la Reforma Universitaria argentina de 1918. Es decir, la universidad pública argentina no solo es peculiar, particular y especial cuando uno la mira en perspectiva, sino que la Reforma Universitaria, que forjó nuestra universidad, es también reconocida a nivel mundial.

De manera que su carácter autónomo, el cogobierno, la libertad de cátedra y los diferentes rasgos que surgen del proceso de reforma universitaria que se inicia en Córdoba fueron una llamarada a nivel nacional, continental y también mundial. Y es constitutivo y particular de nuestro modelo y nuestro tipo de universidad. De la misma manera que lo es la gratuidad de la universidad argentina, decretada por Perón en 1949. Es decir que pocos países tienen un sistema de universidades

públicas gratuitas, cogobernadas y autónomas como tenemos nosotros. Es importante destacarlo porque considero que existió un inmenso error de cálculo por parte del gobierno actual cuando emprendió su ataque tan despiadado como idiota —permítanme decirlo con “términos técnicos”— contra la universidad pública. “Idiota” digo porque no solo las acusaciones eran falsas, sino que pecaban de un absoluto desconocimiento de lo que estaban criticando.

Como es evidente, es imposible criticar con acierto algo que se desconoce por completo. Más todavía si se lo desprecia y se lo envidia. Entonces, no se trata de una crítica importante, interesante. La insistencia con la que plantean la necesidad de realizar auditorías, las acusaciones sobre el presunto adoctrinamiento en las aulas, todo esto muestra una sola cosa: no saben ni de qué se trata la universidad pública argentina.

Algo llamativo de este ataque del Gobierno fue la manera de ensañarse con la universidad pública. Es como si hubiesen dicho: “ahora sí agarramos algo que vamos a destruir y que nadie va a tener interés en defender, porque afecta a una pequeña minoría, es un privilegio, casi de nicho”. Craso error. La respuesta fue una movilización en todo el país con más de un millón de participantes en la calle.

Lo que llama la atención es que este error de atacar a la universidad no es la primera vez que se comete. Como en otras oportunidades, se invoca un problema presupuestario, de déficit fiscal. Es un argumento mentiroso. El presupuesto de la universidad pública argentina, en términos relativos, dentro de todos los renglones del gasto del gobierno nacional, es realmente insignificante. No se va a resolver ningún problema de déficit fiscal al cortar el presupuesto universitario. Por eso digo que el ataque a la universidad fue una decisión política, simbólica, ya que resulta innecesario e inútil desde el punto de vista del proyecto de ajuste fiscal en su conjunto.

Sin embargo, decidieron agarrársela con la universidad pública argentina. Si les salía bien, no ganaban prácticamente nada en materia de recursos, es decir, en el terreno del plan de corto plazo macroeconómico. Como cuando dicen que el problema son los funcionarios públicos de los gobiernos. Yo hacía este cálculo: si se recortan todos, absolutamente todos los sueldos de los funcionarios públicos del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, o sea, si decapitara el gobierno entero, o si, por el contrario, convirtiera los cargos en ad honorem, absolutamente gratuitos, se ahorraría solamente un 0,37 % del presupuesto de la Provincia. También

es irrelevante. Este error de ir a fondo con cuestiones intrascendentes es algo repetido por los gobiernos de derecha. Pero el problema es que deberían, por lo menos, haber tomado nota de algunas experiencias previas de otros gobiernos neoliberales que también se ensañaron con la educación, particularmente la universitaria.

Hubo una experiencia relativamente reciente, que fue cuando la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, eligió como enemigo al sistema educativo de la Provincia. No a las universidades en ese caso, porque nosotros tenemos solo dos universidades provinciales. Pero la gobernadora en la época del Presidente Mauricio Macri eligió de enemigo al sistema educativo bonaerense. Y, para su sorpresa, le fue muy mal. ¿En qué sentido? Empezaron con estas ideas de recortar presupuestos, de reemplazar a los docentes por un voluntariado. Y, como ocurre ahora con la universidad, partían de un diagnóstico totalmente falso, que consiste en suponer que la sociedad siente un desprecio y un desinterés generalizados por la educación. Se metieron con la escuela pública y lo cierto es que la sociedad los repudió. También fue un enorme fracaso político.

Creo que, de todos los fracasos del gobierno de Vidal, que abarcaron prácticamente todas las políticas que llevó adelante, en su autocrítica posterior al único que reconoció como un error fue haberse enfrentado con el sistema educativo.

Veníamos entonces de esa experiencia reciente. El actual gobierno se ve que no tomó nota. De esta manera, se verifica que cada vez que hay una experiencia neoliberal en la Argentina se ensaña con la universidad pública y gratuita. Por eso es que estamos obligados a hacer un esfuerzo para comprender exactamente qué están atacando y, por lo mismo, qué estamos defendiendo.

Como dijimos, no es un tema de recursos. No se trata de un elemento central, por su envergadura, en los planes de ajuste. Es otra cuestión. Así que me parece pertinente y relevante preguntarse qué es lo que tanto le molesta a la derecha de la universidad pública.

Además de las recientes que acabamos de mencionar, recuerdo varias de estas embestidas. Por ejemplo, la Ley de Educación Superior en la década de 1990, con la que se abrió la puerta al arancelamiento de los estudios superiores. Recuerdo también la corta gestión de López Murphy, que duró quince días como ministro por el ajuste a la universidad. Hubo también varios ataques a la universidad pública que no partieron del

Gobierno nacional, sino que eran intentos de reformar los planes de estudio que involucraban el achicamiento y acortamiento de las carreras de grado y de los programas. Esos ataques fueron desplegados desde el interior de las instituciones, en el caso que me tocó vivir, de la Universidad de Buenos Aires en los noventa.

Esas propuestas de reforma que venían impulsadas desde adentro de la universidad fueron fuertemente resistidas en las calles. También ahí el acortamiento de los planes de estudio se presentaba como un tema presupuestario, pero de nuevo, y sobre esto es que quiero llamar la atención: el ataque a la universidad pública argentina no es un hecho principalmente presupuestario. Tiene un elemento presupuestario, pero no es lo más relevante, no es lo realmente determinante. Entonces hay que preguntarse el porqué de la recurrencia de los ataques.

Ya se intentó muchas veces, y en todas ellas la embestida contra la universidad chocó con una enorme y masiva resistencia. ¿Por qué? Como se dijo al comienzo, el protagonismo de una universidad pública, gratuita, masiva, de calidad, es un aspecto emblemático de la Argentina. Se trata de una conquista social, histórica y política que se ha convertido en un derecho consagrado para los argentinos y las argentinas. Esta construcción, además, involucra tanto al radicalismo como al peronismo y a la izquierda nacional. Su existencia y su envergadura va más allá de la cuestión meramente educativa, dado que remite a determinado modelo de país.

La Argentina tiene su bandera, su escudo, su himno, su territorio, su soberanía y tiene también su universidad pública. ¿Qué fibra se tocó al atacar a la universidad, capaz de sensibilizar y movilizar a una multitud? Seguramente, casi ninguno de los participantes haya podido recorrer toda la marcha porque fue tremendamente compacta, inmensa y además fue federal, lo que impide realizar un inventario de qué sectores marcharon y para qué. Pero, evidentemente, en el ataque a la universidad se tocó una fibra muy sensible, que tiene que ver con las particularidades de la Argentina y con las aspiraciones de los argentinos.

Nosotros, en el peronismo, hablamos del modelo de movilidad social ascendente, de la posibilidad de que los hijos y las hijas de los trabajadores vivan mejor que sus padres, madres, abuelos y abuelas, para que cada generación tenga un avance en su prosperidad. Bien, la gratuidad y la masividad de la universidad argentina es una de las herramientas más poderosas para lograr ese objetivo. Esto alcanza no solo para el que

efectivamente concurre a la universidad. En esta marcha había quienes defendían a la universidad no por haber asistido a sus aulas, sino porque tal vez sus hijos, hijas, sus nietos y nietas podrían estudiar en la universidad. De esta manera, el ajuste es visto como una privación, no de un derecho actual, efectivo y limitado, sino además potencial e infinito en su alcance. La universidad es un instrumento, un mecanismo que, si se rompe, se rompen también otros imaginarios y otros símbolos que atañen a la Argentina que queremos y que anhela buena parte de nuestro pueblo.

Así, el ataque a la universidad se convierte en un ataque a la posibilidad de progreso, al futuro mismo de nuestro pueblo. La universidad tiene además una particularidad institucional: su autonomía. Se trata de una autonomía siempre en construcción y en discusión, porque existen también interpretaciones bastante retrógradas y uno casi diría reaccionarias de la autonomía. Es cuando se entiende a la autonomía como un nicho, como una torre de marfil. En su interpretación correcta es exactamente la opuesta. La autonomía universitaria implica la posibilidad y la obligación de lograr una universidad articulada con los procesos y las problemáticas sociales, populares.

Aparecen también dos aspectos que están incluidos en el título de esta convocatoria: el desarrollo nacional y el pensamiento crítico. Todos podríamos hablar positivamente de ambos, así que no hay que perder de vista que existan en su plenitud si nos quedamos sin universidad. Arriesgo entonces la siguiente hipótesis: es probable que en la marcha se estuviera defendiendo a la universidad como fuente, como instrumento para el desarrollo nacional y el pensamiento crítico. Pero hubo también quienes estaban defendiendo el pensamiento crítico y el desarrollo nacional y no tanto a la universidad. Por eso fue tan masiva. Porque marcó y señaló una encrucijada que vive hoy la sociedad que es mucho más general y determinante.

Esto es lo que en realidad está atacando el Gobierno nacional. Además de apuntar a la universidad, apunta al Estado. Es el Estado el que está bajo ataque. Imagínense: si querían dinamitar el Banco Central, ¿qué les espera a las universidades? Me parece que en las manifestaciones se expresó también una defensa de lo público y del Estado. Es por eso que se registraron presencias absolutamente extraordinarias y novedosas, como el apoyo de estudiantes y docentes de universidades privadas a la universidad pública. Por eso, según creo, la marcha del 23 de abril pasado va a ser considerada una marca de época. Por un lado, por la virulencia

del ataque a las universidades, al desarrollo económico, al Estado y, como contrapartida, la contundencia de las manifestaciones en su defensa.

La defensa de la universidad remite, también, a algo más profundo. En Argentina, y no necesariamente en otras sociedades, cuando decimos que hay derecho a la salud, derecho a la educación, derecho al trabajo, derecho a la vivienda, derecho a la infraestructura, derecho al goce, al disfrute, derecho a la lectura, derecho a la universidad, cuando se mencionan todos estos derechos encontramos que la gran mayoría considera que esos derechos existen, que esos derechos, aun de manera imperfecta están vigentes.

Nosotros, por ejemplo, en el Gobierno de la Provincia, inauguramos 221 edificios escolares³, algunas de ellos se ubican en parajes lejanos, en lugares en los que se esperaba la construcción de una escuela hace veinte, treinta, cuarenta o sesenta años, donde se realizó tal vez una juntada de firmas, petitorios, diversas luchas, donde tal vez hubo una obra que se empezó, se detuvo, o se prometió trescientas veces. Finalmente, se construye esa escuela. Y cuando uno la va a inaugurar, la comunidad se muestra sinceramente muy emocionada, muy conmovida y lo primero que pide es otra escuela. Hay quienes se quejan de eso, como si se tratara de un gesto de ingratitud. Yo reacciono exactamente del modo opuesto. En esa actitud que es generalizada no veo un problema, sino precisamente la solución. ¿Por qué piden otra escuela? Porque saben, agradecen o reconocen que se construyó la que necesitaban, pero se dan cuenta de que hace falta otra y que tienen derecho a pedirla, por lo tanto no se dan por satisfechos, no van a conformarse. Es cierto que buena parte de los que consideramos derechos en la Argentina no pueden ser efectivos, pero contamos con un pueblo que considera que se trata efectivamente de derechos propios. Podemos entonces festejar que Evita triunfó en la Argentina: donde hay una necesidad nace un derecho. Ella estaba expresando algo que hoy forma parte de la cultura argentina.

En otros países —muchos de ellos desarrollados— donde gran parte del pueblo no se considera a sí mismo sujeto de derecho, probablemente haya un elemento de resignación y naturalización: después de no conseguir, de no acceder durante tanto tiempo, incluso a lo largo de varias generaciones, tal vez sienten que ya no les corresponde. O tal vez

3 NEB: A comienzos de 2025, la cifra de los edificios escolares inaugurados asciende a 270.

consideran que ni siquiera vale la pena reclamar o protestar, u organizarse porque de todas formas sus derechos no van a llegar nunca.

Nosotros contamos con veinticinco universidades nacionales y dos provinciales en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Hemos trabajado mucho en un programa que se llama Puentes, que consiste en abrir centros universitarios en los municipios del interior de la Provincia. Por eso, lejos de cerrar las que hay o de conformarnos con las que ya tenemos, estamos expandiendo el sistema universitario en la provincia de Buenos Aires porque la necesidad realmente existe. Saber que hay una necesidad es relativamente fácil, convertirla en un derecho es un paso sustancial, pero lo más relevante es que la sociedad luche por sus derechos, los conquiste con su lucha y luego los defienda cuando se encuentren bajo ataque.

Creo que la existencia de una universidad pública y gratuita, que nunca pudieron cerrar ni arancelar, ni derrotar, es producto de esta particularidad argentina que nos distingue de otros países en un tiempo en el que hay una especie de intento refundacional, “revolucionario” le dicen, porque se proponen modificar elementos estructurales de la Argentina. ¿Y cuál es el elemento central, estructural, según mi forma de ver, que más hay que proteger y cuidar? Nosotros tenemos universidad pública y a ella le debemos también tener pensamiento crítico nacional, un sistema de investigación científico-tecnológico que busca la soberanía nacional y el pensamiento original. Desde ahí, no nos conformamos con que la ciencia y el conocimiento llegue desde afuera. Es fácil comprender que si tuviéramos un país de base extractivista probablemente no haría falta tener un sistema universitario de esta naturaleza. La relevancia de la universidad pública autónoma es que genera y produce ciencia, conocimiento autónomo que alimenta un proceso productivo propio, nacional y soberano. Es por eso que indudablemente atacan a nuestra universidad porque, consciente o inconscientemente, perciben que la universidad encierra el germen de un proceso que no se condice con el proyecto de país que tienen y, por tanto, creen que hay que erradicarlo. Porque la industria nacional y la industria satelital, la industria nuclear, no podrían existir si no existiese el CONICET y el sistema universitario.

Como el proyecto del gobierno actual consiste precisamente en destruir todo eso, es preciso que el nervio vital de ese desarrollo sea también destruido. Esta agresión va para las ciencias naturales, las naturales aplicadas, las ingenierías, la informática. Va para todo. Pero

están también bajo ataque las ciencias sociales y humanas. Quiero referirme en particular a este aspecto porque pareciera que en este punto existe algún consenso incluso con sectores que defienden a la universidad pública y gratuita, pero que consideran que, por ejemplo, el diseño de un motor, un medicamento o una plaqueta es correcto que lo paguemos entre todos; ahora, si en la universidad se va a estudiar historia, literatura, sociología, que esos estudios y esas investigaciones se las pague cada uno por su cuenta. Defienden a las ciencias “duras” pero entregan a las “humanidades”.

Es un gran error. Es absolutamente imprescindible que exista la universidad pública en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. ¿Por qué? Porque el sector privado, el sector productivo, las grandes empresas, las corporaciones, los monopolios muchas veces tienen hasta sus propias universidades a las que financian. ¿Y para qué la usan? Para la innovación tecnológica, el desarrollo de productos, para generar elementos vinculados a la rentabilidad. Suelen dedicarse a la ciencia aplicada, y solo la universidad pública se especializa en ciencia básica porque en general el sector privado no lo hace ya que no trae un resultado económico directo.

El sector privado puede dedicarse a desarrollar software o alguna ingeniería, pero no suele invertir en la investigación de los principios básicos que se encuentran detrás de esas aplicaciones. Y no lo hace porque la ciencia básica rara vez puede someterse a derechos de autor y porque no arroja una rentabilidad, una ganancia como resultado de un producto novedoso, o más barato. Otro tanto ocurre con el conocimiento sobre lo social. ¿Quién lo va a estudiar? ¿Quién va a pensar sobre la sociedad? Indudablemente, para transformar la sociedad hay que conocerla, por tanto, el pueblo necesita pensarse a sí mismo. Si no, ¿quién va a escribir la historia argentina? ¿Quién va, no solo a generar y producir literatura o cultura, sino también a estudiarla, pensarla, contarla? A eso, desde mi punto de vista, solo puede dedicarse la universidad pública.

En síntesis, el ataque a la universidad expresa el rechazo del gobierno a un modelo de desarrollo industrial, un modelo de desarrollo autónomo, de desarrollo soberano. Este rechazo y desinterés por nuestra soberanía se muestra de varias maneras. Los productos nacionales no les gustan; para ellos están vinculados a lo caro y lo malo. Ahora, si no tenemos universidad y pensamiento crítico propio, ¿Quién va a escribir la historia de estos conflictos, de estos problemas? ¿Quién va a hablar y

analizar estos desafíos? ¿Quién va a crear una agenda de desarrollo no solo en términos estrictamente fabriles, ingenieriles o productivos, sino también una agenda de desarrollo simbólico, histórico, político? Este papel es específico de la universidad pública. La universidad pública, y eso es lo que odian, interviene en política, hace política, por naturaleza. Y esto no es adoctrinamiento. Es pensamiento crítico, autónomo, independiente, que va a contramano de sus dogmas estrafalarios importados del extranjero.

Recuerdo que en la época en la que era estudiante en la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, en plena década de 1990, rechazábamos los planes de estudio fundados en un “pensamiento único”. En efecto, se enseñaba teoría económica desde una sola escuela de pensamiento, la corriente principal o el mainstream —como la llamamos los economistas—. Y nos quejábamos de que en la formación de los economistas no se incluía a Keynes, ni a Marx, ni siquiera a Adam Smith. Se enseñaba a través de manuales, de libros de texto, elaborados como papilla premasticada por las editoriales de los países centrales, luego traducidos a todos los idiomas convirtiéndose en el saber estándar y convencional de lo que tenía que conocer un economista. Ese pensamiento único se consideraba epistemológicamente como “la verdad”. En esos manuales, generalmente incluían recuadros en los que se hablaba de algún autor discordante, como si se tratara de una suerte de excentricidad, una nota de color o una manera de reconocer que había autores prestigiosos que sostenían otras teorías, pero que ya estaban muertos, pasados de moda, superados conceptualmente o que simplemente nadie los escuchaba.

Como estudiantes, junto con unos pocos docentes, reclamábamos contra el imperio de ese pensamiento único, por la falta de pluralismo —por la ausencia de una mirada más general y más coral— y porque se enseñaba como si fuera una verdad una sola escuela de pensamiento que, dicho sea de paso, es prácticamente la misma a la que adhiere Milei. Seguramente Milei diría que no, porque adhiere a la escuela austríaca, no a la neoclásica, pero fuera de algunos detalles las dos son anecdóticas en el cuadro completo de las escuelas económicas. Así y todo, pese a que existía una ortodoxia muy fuerte, nunca nos animamos a denunciar adoctrinamiento, porque sostener que un docente —aun si expone un manual de estudios que pertenece a determinada corriente— está adoctrinando a los alumnos y a las alumnas en el marco de la universidad

pública revela una enorme ignorancia. Es que aun si un profesor en la universidad sostiene determinada teoría, no es cierto que sus alumnos van a repetir como autómatas esa misma teoría. Es exactamente al revés, la universidad pública permite y fomenta que los estudiantes discutan lo que les enseñan sus profesores y busquen sus propios caminos.

Por eso, una cosa es reclamar que la enseñanza sea pluralista y se ejerza la libertad de cátedra y otra sostener que en las aulas de la universidad pública se produce un proceso de adoctrinamiento. Esto último simplemente exhibe la vocación y la voluntad de adoctrinar que tienen ellos.

La universidad pública argentina es, por tanto, un elemento constitutivo, es parte del ADN y del patrimonio de los argentinos y las argentinas. Precisamente en ese plano es que la sociedad marchó masivamente para defenderla en las movilizaciones masivas del 23 de abril. Claramente, el gobierno se equivocó al atacar a la universidad pública, sin embargo lo van a seguir haciendo precisamente porque, al contrario del discurso que utilizan, no se trata de una cuestión de presupuesto. Lo que realmente quieren es erradicar lo que la universidad pública simboliza, lo que emana de ella, lo que es en potencia y lo que posibilita: que exista pensamiento crítico nacional, que la sociedad se construya a sí misma en lo simbólico, que diversas formas culturales, históricas, teóricas tengan vida y proliferen.

Posibilita, también, que la ciencia argentina le otorgue más potencia a la industria argentina y a la producción nacional. Me refiero a la producción manufacturera pero también a la producción agropecuaria, porque las semillas del INTA, las variedades, los estudios genéticos, los fertilizantes, el estudio sobre sus efectos, todo eso proviene del sistema científico. Por eso, al agredir a la universidad en realidad quieren llevarse puesto de un sablazo el futuro de nuestro país. No solo porque la universidad expresa ese futuro, o porque no haya futuro sin universidad, sino porque se quieren llevar el futuro de un país más justo, más igualitario, más desarrollado, más soberano, de un país que realmente despliegue todas sus capacidades, que convierta a esos recursos naturales en riqueza y que esa riqueza sea distribuida de forma más justa.

Ahí está lo más grave y peligroso que se manifiesta en la agresión a la universidad: el proyecto de convertir a la Argentina en un país primarizado y precarizado. No se trata de un fantasma o de una fantasía; esto ya ocurrió en países cercanos, de nuestra región. Tenían una industria

incipiente, habían avanzado en la industrialización sustitutiva que había surgido de forma similar y en los mismos años en que se produjo este nacimiento en nuestro país. Y fue cercenada y destruida. Esto sucedió en el Chile de Pinochet; en el Perú de Fujimori. Ambos países sufrieron procesos de fuerte desindustrialización que les quitaron capacidades y de los que no pudieron recuperarse. Entre otras condiciones, imponer ese tipo de país —primarizado, precarizado y, además, tremendamente dependiente y extractivista— requiere que no haya universidad pública. Uno de los diques más poderosos que ha impedido que se convierta a la Argentina en ese país disminuido es la presencia de la universidad pública. Por eso la atacan sistemáticamente y con tanta virulencia.

Saben que se trata de una palanca central para defender el país que queremos, que permite estudiar y acrecentar nuestra enorme diversidad cultural, que permite además escribir nuestra propia historia.

Nuestro modelo de país requiere y necesita de la universidad. Sin universidad es sencillamente imposible. Tocarón una fibra sensible que, por suerte, tienen millones de argentinos y argentinas. Una vez más, no van a poder privatizarla, no van a poder arancelarla, no van a poder cerrarla ni doblegarla porque es el pueblo quien la defiende. Muchas gracias.

Referencia del escrito:

Tatián, Diego (2018). “La invención y la Herencia. Notas liminares para una universidad abierta”, en Andrade H. O. y Monzón, M. A. (eds.), *UNM 10 años: la universidad como derecho humano y de los pueblos* (2020). Moreno: UNM Editora.

La invención y la Herencia. Notas liminares para una universidad abierta¹

Diego Tatián

I

Pensar la relación entre el conocimiento y la política remite a uno de los nudos centrales que aloja toda sociedad humana, y que adopta especial dramatismo en momentos en los que una colectividad se halla afectada por un proceso de transformaciones profundas. En el siglo XX, tanto el nazismo como el estalinismo pusieron en marcha experiencias de politización de la ciencia, subsunciones del Saber al Poder que dieron lugar a expresiones como “ciencia aria” o “ciencia proletaria”, para llevar adelante una batalla contra las formas “judía” o “burguesa” de concebir el mundo. Correlativamente, la universidad quedaba allí subordinada al Estado en tanto instrumento ideológico en la tarea de producir una nueva sociedad.

La tradición ilustrada, por su parte, acuñó la noción de “autonomía” y en base a ella una manera de entender la universidad que tiene su texto canónico en *El conflicto de las facultades* (1798), donde el viejo Kant postulaba la libertad irrestricta en la indagación filosófica, sustraída por su misma naturaleza a toda forma de censura ejercida desde el poder político (de la que él mismo había sido objeto pocos años antes), y concebía a la Facultad de Filosofía —que en su tiempo era mucho más extensa que la disciplina “filosofía” y que abarcaba más o menos lo que hoy llamamos ciencias sociales—, en analogía con la Asamblea Nacional de 1789, como “el ala izquierda en el Parlamento de la ciencia” (Kant 1992, p. 17).

Referida a la libertad para pensar y producir conocimiento, la noción de autonomía tuvo una larga deriva histórica hasta llegar a la

¹ NEB: Artículo publicado originalmente por la revista *Caracol*, número 16, Universidade de São Paulo, Brasil, 2018.

revuelta estudiantil de 1918 y convertirse en el corazón mismo de la universidad reformista latinoamericana. ¿Qué estatuto reviste este concepto en la actualidad? ¿Qué puede querer decir por otra parte que las universidades son “nacionales”? Esto último no podría solo significar que los recursos que las sostienen provienen de las arcas públicas, ni el concepto de autonomía equivaler a una inmunización respecto de los dramas sociales en los que la universidad se halla necesariamente inscripta.

Por lo demás, la expresión “universidad nacional” encierra una fecunda contradicción entre los términos, pues significa tanto como decir *universalidad nacional*. Interesa mucho preservar esta tensión, donde uno de los conceptos potencia al otro. Interesa mucho, pues, no liquidar la complejidad atesorada en esa expresión, y estar dispuestos a un pensamiento que incluya todas las mediaciones que sean necesarias, así como a su composición en un internacionalismo afirmativo y alternativo a la actual lógica supranacional del capitalismo que procura inscribir a la educación en el circuito del consumo a distancia, como cualquier mercancía.

Igualmente, el anhelo de una universidad popular, además de pública, incorpora al estallido de otros derechos civiles, sociales, económicos o sexuales que se verifica en la Argentina y otros países de Latinoamérica como nunca antes en su historia, lo que Eduardo Rinesi llama el “derecho a la universidad” (Rinesi, 2012, p. 10 ss.), para cuya implementación deberán crearse las condiciones materiales —y no solo las garantías formales— que permitan el goce del conocimiento y la apropiación de las universidades por sectores populares hasta ahora excluidos de ella.

Si bien la democratización del ingreso y la permanencia resulta crucial para una universidad autoconcebida como bien público capaz de detectar y enfrentar formas elementales de discriminación hacia el interior, tanto como de desmontar por el pensamiento formas más sofisticadas que se amparan en la ideología del mérito —palabra que por lo general solo traviste el ingreso económico—; y si bien la implementación de políticas de retención que minimicen las desigualdades revisten una gran importancia institucional, cualquier paso por las aulas de ciudadanos que por razones diversas no pueden permanecer en ellas hasta concluir sus estudios redundaría en una mayor calidad de la sociedad civil, en cuanto los lenguajes y saberes allí obtenidos —por fragmentarios que ellos pudieran ser— impactan de diverso modo en la opinión pública,

en los circuitos laborales, en las innumerables decisiones políticas que son tomadas en el interior de un colectivo social. Y sobre todo vuelve más libres a las personas que, aunque fugazmente, pudieron acceder a los estudios universitarios.

Todo ello supondría a su vez una cultura de autoevaluación compleja, en ruptura con la requerida por el mercado trasnacional de los saberes que establece como criterio decisivo de supervivencia académica, tanto de docentes como de universidades, la cantidad de publicaciones en revistas destacadas por el index. Requiere, en efecto, una libertad —más que un complejo de inferioridad— respecto de los indicadores en virtud de los cuales suele establecerse el ranking de universidades —en general los mismos que las universidades periféricas han introyectado en su interior para evaluación de sus docentes.

El desinterés por la democracia social implícito en el modelo de universidad que busca imponer el mercado educativo global —según el cual es el mercado mismo la única dimensión pública legítima que concierne a la Universidad—, se articula asimismo a un desmantelamiento de la universidad democráticamente organizada; de la universidad como invención democrática en la que docencia, investigación y extensión no se hallan alienadas del propio gobierno y las decisiones acerca de la orientación que debe seguir todo lo que la universidad piensa y produce.

La imposición del paradigma neoliberal profundiza la escisión entre las actividades consideradas específicas al conocimiento y su transmisión por una parte, y su gestión institucional por la otra; una desresponsabilización política de la comunidad universitaria, que deberá de ahora en más encomendar su “administración” a gestores de recursos, humanos y financieros, conforme un modelo de organización empresarial donde las funciones se hallan profesionalizadas: “estricta separación —dice de Sousa Santos— entre administración por un lado y docencia e investigación por otro” (de Sousa Santos, 2005, p. 73).

En ruptura con la captura del conocimiento por la mercancía y con las relaciones sociales que comporta, la universidad y el derecho a ella no abjuran de ninguno de los términos más arriba mencionados: pública, universal, nacional, internacional, autónoma, popular..., más bien los conjuga sin caer en tentaciones sacrificiales. No entrega la idea de autonomía, la preserva y la reinventa como capacidad de afectar y ser afectado, como ejercicio colectivo de una libertad positiva, como república de razones y reino de la crítica, nunca como mero resguardo de interferencias

sociales ni como asepsia que mantiene una nobleza académica a salvo de las borrascas de la historia. Autonomía no es autismo. Autonomía no es tocar la lira mientras Roma arde, sin saber que Roma arde y sin saber —lo que es aún peor— que se toca la lira. Autonomía no equivale a soberanía ni convierte a la universidad pública en un imperio dentro de otro imperio.

Recuperar el concepto de autonomía y disputárselo al liberalismo (o “liberismo” más bien) académico —que lo malversó convirtiéndolo en una pura heteronomía del mercado y en un sistema autorreproductivo de privilegios— reasegura a la universidad de la *Politisierung*, a la vez que le permite asumir de manera lúcida y explícita el contenido político que encierra siempre la enunciación de nuevos significados, la producción de saberes y de intervenciones públicas.

La universidad como atención por la vida no universitaria y por experiencias que tienen lugar al margen de su ámbito dota a la autonomía de una “heterogeneidad” irreductible a heteronomías (profesionistas, empresariales o estatales) que pudieran vulnerar su libertad de intervenir, de transformar y de pensar. El adjetivo *heterogénea* busca designar aquí una universidad sensible a una pluralidad intelectual, estética y social de la que toma sus objetos, y por la que se deja afectar.

Así comprendida, la heterogeneidad universitaria reconoce una responsabilidad que se ejerce como resistencia a la imposición de una lengua única, o mejor aún: acto de invención en la lengua y el saber (imaginación de saberes “improductivos” en sentido marxiano del término; producción científica inapropiable por el capital...) que permite sustraer el estudio, el producto del estudio, la forma de vida dedicada al estudio, de la “ciencia politizada” que impulsan los grandes centros de financiamiento y los organismos internacionales de crédito como si se tratara de una pura neutralidad.

Pero además admite en su propia reflexión la tarea paradójica acerca de “cómo hablar no universitariamente de la universidad” —según la expresión del filósofo chileno William Thayer— que acompaña necesariamente la interrogación acerca del modo y la posibilidad de un pensamiento y un poder instituyentes orientados a una reinvenición (Thayer, 2001, p. 50). Lo que no equivale en absoluto a constituir la universidad como objeto de una disciplina específica de estudios universitarios, según se desarrolla actualmente con particular intensidad. La investigación universitaria sobre la universidad (que se expresa hoy en un creciente número de coloquios y publicaciones) corre el riesgo de una cancelación

de todo conflicto de las facultades en favor de una homologación disciplinaria puramente instrumental, que nada tiene que ver con un anhelo de universalidad y que prescinde de la interrogación por el saber y sus sentidos, por las condiciones de un saber del saber.

Conforme esta acepción que pone en obra una contigüidad del conocimiento y la vida, “autonomía heterogénea” equivale a decir que la universidad no es instrumento ni objeto de poderes que son exteriores a ella (entre los cuales los del mercado son los que más la amenazan con reducirla a una simple estructura prestadora de servicios y de insumos), sino sujeto cuya vitalidad crítica conjuga conocimiento e interrogación por la justicia, y cuya indagación del libro del mundo desde una encrucijada universal y local, sensible a la irrupción de derechos desconocidos, mantiene abierta la cuestión democrática —que no va de suyo por la sola vigencia de un estado de derecho y que requiere la autoinstitución ininterrumpida de una voluntad colectiva y una inteligencia común.

II

Desde hace muchas décadas, “universidad pública” es la palabra de orden que organiza la militancia en torno a la necesidad de su defensa, a la vez que la disputa por su contenido. Particularmente durante los años noventa, el espacio público universitario fue objeto de embates internos y externos para su conversión en una pura entidad prestadora de servicios y su sometimiento al paradigma de la empresa.

Sin embargo, herencia del trabajo intelectual y político de muchas generaciones, ha sabido “defenderse” de su malversación, y ha logrado —al menos en buena medida— preservarse de su captura por el reino de la mercancía que establece la tasación de las vidas y las trayectorias académicas, de las ideas y de los conocimientos, como lo hace con cualquier otro objeto. La “defensa” que procura mantener a la universidad a distancia de la rentabilidad privada está destinada a ser continua y sostener renovadamente su condición “pública”, siempre pasible de pérdida.

Noción organizadora de la universidad reformista latinoamericana, “autonomía” designa a su vez la condición institucional que no solo se define como autogobierno, sino también como potencia productiva de saberes dislocados del imperio de la mercancía, y como reino de la crítica frente al “desmonte” de lenguajes, saberes y experiencias renuentes a

ser reducidos a una simple ecuación costo/beneficio. Por ello, defender la universidad pública de su reducción al mercado único de los saberes equivale a afirmar su autonomía.

Sin detrimento de este resguardo de la universidad frente a un progresismo reaccionario que no solo vacía al conocimiento de su orientación social, sino también aniquila memorias, historias, vacilaciones propias de la forma de vida dedicada al estudio, “improductividades”, el gusto por la especulación y por las aventuras inciertas del conocimiento que es el espíritu de lo que llamamos “investigación”, resulta necesario adjuntar a su “defensa” una apropiación plural que la convierta efectivamente en un *bien común*. La conquista de lo común se asienta necesariamente en la defensa de lo público, pero inscribe allí la construcción de la universidad como “incubadora” de nuevas relaciones sociales. Y resignifica, sin abjurar de ella, la noción de autonomía.

Según la acepción que le adjudicábamos antes, autonomía no es indiferencia ni autorreferencialidad, sino más bien articulación, intervención, apertura a la no universidad, construcción heterogénea, convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común formación de redes contra-hegemónicas. No clausura solitaria sino heterogeneidad solidaria; “extensión en sentido contrario” —según la expresión de Boaventura de Sousa Santos— que incorpora saberes concebidos en otra parte e ideas acuñadas fuera (a los efectos de designar esta atención hacia saberes extraños a las rutinas académicas podría acuñarse aquí el concepto de “*intensión* universitaria”) para componer una interpretación del mundo y una conversación sobre todas las cosas a la mayor distancia posible de la heteronomía del capital y del mercado.

La “universidad común” que resulta de esta “autonomía heterogénea” no se desentiende a su vez de la implementación de políticas públicas que tienen su origen en el Estado, en aquellos casos e iniciativas institucionales que pueden ser consideradas formas de contrapoder y creación de igualdad; en tanto que activa su potencia crítica —lo cual es otro modo de no desentenderse del Estado y no abandonarlo en sus fragilidades a las embestidas de poderes que lo exceden—, cuando la igualdad y el contrapoder no es lo que orienta la disputa por la ley y las decisiones de políticas públicas, sino más bien la tolerancia a —o la directa promoción de— formas de acumulación que conllevan depredaciones ambientales o sociales (agronegocios; megaminería; radicación de plantas de semillas

transgénicas...) conforme un desarrollismo unilateral e inmatista despojado de una sabiduría de las consecuencias.

Extensa e intensa, la universidad se abre así a una composición con heterogeneidades múltiples en procura de lo común —se abre a una comunidad de los diferentes. ¿Cómo pensar lo común entre la universidad y los movimientos sociales? Y también: ¿qué es lo común entre las distintas ciencias y los diferentes movimientos sociales? Este interrogante no propone el hallazgo de lo que cosas distintas tienen en común, sino una exploración de algo que los diferentes *pueden* en común. Así, lo común no es lo ya dado de lo que se dispone sino el efecto de una voluntad de encuentro —o de una apertura a la aleatoriedad de los encuentros—, de un trabajo, y una conquista conjunta de acciones y nociones que precipitan una convergencia política; en otros términos: lo común es la conquista de una autotransformación que conmueve las identidades involucradas por la elaboración conjunta de una diferencia y la creación de una novedad.

La universidad común y los movimientos sociales (que con un pequeño forzamiento en la expresión podríamos llamar también “movimientos comunes”) se proponen como laboratorios de nuevas libertades y nuevas igualdades; como experimentación de relaciones sociales alternativas que dismantelen la separación corriente del saber y el sentido del saber en favor de una generación de comunidades contra-hegemónicas capaces de mancomunar la búsqueda del conocimiento y el anhelo de transformación; capaces de constituir una red de intercambios de ideas y circulación de significados, y una convergencia de potenciamiento conjunto que no ocurre sin un trabajo y sin la creación de nuevas instituciones orientadas a albergar una conversación entre diferentes maneras de hablar y de interpretar el libro del mundo.

Cuando se produce, esa novedad no es efecto de una sumatoria de entidades incólumes sino de una interpenetración: una hospitalidad de los movimientos sociales hacia la ciencia y el conocimiento producido en la universidad y al revés, la *inclusión* —en sentido fuerte de la palabra— de saberes no universitarios al interior de la universidad conforme una cultura institucional que considere y promueva la extensión en sentido contrario.

La conquista de lo común requiere una tarea de *traducción* —en el estricto sentido de trans-ducción: llevar de un lado hacia el otro—, en la que siempre (como cuando se lleva de una lengua a la otra) algo se pierde para ganar mucho. En este sentido, traducción no equivale a una aplicación inmediata de saberes provenientes de otro lado ni a una recepción

pasiva de experiencias, sino antes bien a una *actividad* de comprensión y (auto) transformación. Esa actividad, política en sentido estricto, está destinada a ser interminable debido a una constitutiva opacidad de lo común —que no es algo anterior a lo que se pertenece ni un lastre con el que se carga, sino una dimensión emancipatoria por venir que no sucumbe a las ilusiones de la transparencia.

III

En diversos coloquios y encuentros académicos en los que la universidad busca pensarse a sí misma en sus rutinas de transmisión del saber y producción del conocimiento, puede corroborarse un retorno de la pregunta por la crítica, término que designa la herencia mayor del proyecto histórico, social y político que lleva el nombre de Ilustración.

¿Cuándo un conocimiento es crítico? Cuando el trabajo con las palabras, los materiales y las ideas que llamamos investigación no se desentiende de un conjunto de preguntas (cuya pertinencia no tiene por qué ser considerada privativa de las ciencias sociales) que acompañan —y a veces incomodan— la producción y transmisión de conocimientos: *¿para qué? ¿para quién? ¿con quién? ¿quién lo decide y por qué? ¿a quién le sirve? ¿qué intereses satisface? ¿contra quién puede ser usado?...*

Cuando se habla de crítica no se alude a ninguna incumbencia exclusiva de la filosofía, las humanidades o las ciencias sociales, sino también a los nuevos lenguajes e ideas que son capaces de concebir las ingenierías; a los múltiples saberes acerca de la salud y enfermedad que alberga la medicina; a una reflexión del mundo económico capaz de desnaturalizar modelos que se presentan como ineluctables y necesarios, y así sucesivamente con las ciencias naturales, el derecho, la arquitectura...

Concebida de este modo, la crítica sería el acompañamiento del trabajo académico e intelectual por una reflexión acerca de su sentido que precisamente resguarda al conocimiento de su captura por el mercado o por poderes fácticos de cualquier índole —es decir lo resguarda de las heteronomías que lo politizan de hecho, en favor de un compromiso social explícito y lúcido que por tanto no mengua su libertad sino más bien la expresa.

Frente al progresismo reaccionario que hoy disputa el sentido del estatuto universitario acusando de “conservadores” a quienes de una

manera u otra resisten la conversión de la universidad en una empresa de servicios, la interlocución con la historia, la anamnesia y la anacronía pueden esconder un insospechado contenido crítico.

En ese aspecto, una universidad democrática mantiene una importante dimensión *conservacionista*, capaz de invocar contenidos antiguos en alianza con otros nuevos, contra el paradigma de una eficiencia definida en términos del mercado, que se busca hacer prosperar y naturalizar como pura prestación de servicios determinada por la demanda estricta —de consumidores, de empresas, de grandes capitales. En ello, en la encrucijada crítica de memoria e invención, radica quizás la mayor contribución democrática de la universidad pública.

Una tarea de principal importancia bajo esta misma inspiración crítica es la recuperación del español como lengua del saber. Lo que no equivale a promover un provincianismo autoclausurado y estéril, sino *un universalismo en español* que se acompaña con el aprendizaje de muchas otras lenguas para acceder a todas las culturas, y entrar en interlocución con ellas contra la imposición de una lengua única. El desarrollo del español como lengua del saber, del pensamiento y del conocimiento académico postularía un internacionalismo de otro orden, babélico y no monolingüe, y requeriría un cambio radical en nuestra cultura de autoevaluación universitaria y científica.

Ese cambio presupondría la decisión de no reducir el propósito de la actividad científica a una comunicación de resultados en inglés para especialistas a través de revistas —paradójicamente llamadas de “alto impacto”— que efectivamente muchas veces garantizan la calidad de las publicaciones, sino también —sin sacrificar lo anterior, además de ello— promover el español como lengua capaz de acuñar conocimientos e interpretar el mundo de manera singular.

La tarea de volver al español una lengua hospitalaria de la ciencia y una herramienta para su transmisión requiere de una decisión política —de la Universidad, de los organismos públicos de investigación, pero también de los investigadores mismos cuyo trabajo, de manera explícita o tácita, se halla confrontado con cuestiones políticas por relación a la lengua—; dicha opción no es convertible con un chauvinismo resentido y autorreferencial sino todo lo contrario. Plantear para la producción de conocimiento algo así, convoca —por supuesto de manera no directamente trasladable— la experiencia literaria borgiana y la transformación en la manera de percibir el mundo de los argentinos después de ella.

En efecto, la tarea de explorar el español en sus posibilidades ocultas y de haberlo llevado a su máxima expresión no abjura de su puesta en interlocución con todas las lenguas, más bien la presupone. Entre el inglés de la infancia y el árabe que había comenzado a estudiar en Ginebra poco antes de morir, Borges conjugó la lengua de los argentinos con muchas otras, vivas y muertas, sin no obstante desconocer que “un idioma es una tradición, un modo de sentir la realidad, no un arbitrario repertorio de símbolos”.

El estatuto de la literatura, las ciencias, el arte y la filosofía no son cuestiones menores en la actual experiencia latinoamericana que emerge finalmente como laboratorio democrático cuyo litigio central es la conquista de la igualdad (no de la llamada “igualdad de oportunidades” sino de la igualdad sin más, cuyo antónimo no es la diferencia sino la indiferencia y el privilegio), y constata una irrupción de movimientos populares orientados a desactivar lo que Marilena Chaui llamó el “discurso competente”, la ideología de la competencia explicitada en la llamada “sociedad del conocimiento”, conforme la cual el conocimiento, convertido en una mercancía entre otras, se determina como una fuerza productiva de capital y el principal activo de las empresas.

En la “sociedad del conocimiento”, las ideas “improductivas” y el pensamiento insubordinado de la pura eficacia se hallan “fuera de lugar”; la ideología que la sustenta es un progresismo tecnocrático conforme el cual nada —nada nuevo— podría o debería suceder; un progresismo inmune a los riesgos y las implicancias emancipatorias de un saber instituyente que pudiera hacer un hueco en el conocimiento instituido.

El discurso competente —la delegación de las decisiones políticas en “especialistas” y, en términos generales, la subordinación de la política a la economía— presupone un saber alienado de la vida colectiva, su captura como propiedad privada e instrumento de dominación. La ideología de la competencia (en el doble sentido del término) presupone pues la destrucción misma del principio que afirma la comunidad del pensamiento —el pensamiento como lugar común, la lengua compartida como tesoro acumulado por muchas generaciones de escritores y de hablantes en la que encontrar palabras que nos permitan abrir la historia, realizar descubrimientos, decir cosas nuevas—, y opera su sustitución por el principio opuesto que afirma la incompetencia de los muchos y la competencia especializada de unos pocos. Es este uno de los núcleos de la despolitización neoliberal.

Contra el discurso competente, mantener abierta la cuestión democrática en la aventura latinoamericana presupone una reflexión sobre el saber —un saber de las condiciones del saber— que reconoce la radical igualdad de los seres humanos como sujetos capaces de acciones y pensamientos.

La comunidad del pensamiento (y, si nos fuera permitido acuñar este término, el “comunismo del conocimiento”) nada tiene que ver sin embargo con una transparencia de los significados, ni con la impugnación resentida de todo lo que no puede ser entendido por todos de la misma manera. Semejante ilusión de transparencia no solo es imposible, es además indicio de una pulsión antiintelectual reaccionaria que censura la experimentación con la lengua, con las formas y con las prácticas. Lo común no equivale al sentido común ni a la opinión pública —que no obstante el adjetivo suele ser privada, estar privada. Lo común no aspira a un mundo de la comunicación total.

Diríamos más bien que se desarrolla paradójicamente como la generación de muchas “lenguas menores” cobijadas por el español, y también como resguardo de lenguajes extraños, no comunicativos, ni argumentativos, en la conversación pública latinoamericana de los seres humanos respecto de sí mismos. Lo común no es uniforme ni algo ya dado sino siempre una conquista del saber, del pensamiento, del arte y de la política; un trabajo, un anhelo, una opacidad; el objeto de una interrogación y de un deseo. Lo que está siempre ya dado es más bien la “opinión pública” —que Marx llamaba ideología y, antes, Spinoza llamó superstición: es decir, una elaboración del miedo que perpetúa lo que hay y perpetúa el estado de cosas que lo genera para así bloquear cualquier transformación. Lo común, por el contrario, es lo más difícil y es lo más raro.

IV

Universidad abierta, es decir pública, universal, nacional, internacional, autónoma, popular, intensa, extensa, hospitalaria, común, crítica, plural, transformadora, conservacionista.

Así concebida, en tanto autoinstitución democrática siempre por realizar, abierta a cualquiera, para cualquiera, de cualquiera, rehúye sin embargo la tentación de totalidad que nada deja en su exterior.

Universidad abierta no equivale a universidad obligatoria ni a universidad total, sino: promesa de felicidad por la sabiduría en común, reino de la libertad contiguo a las necesidades de la vida colectiva, al alcance de quienquiera.

Referencias bibliográficas

- CHAUI, M. (2006). O discurso competente, en *Cultura e democracia. O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez Editora.
- 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.
- KANT, I. (1992). *La contienda entre las facultades de Filosofía y Teología*. Madrid: Debate.
- RINESI, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? Buenos Aires: IEC-CONADU.
- THAYER, W. (2001). "Universidad: saber crítico, producción, actualidad", en Naishtat, F., García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. (comp.), *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

Otros saberes, nuevos derechos

Referencia del escrito:

Giamberardino, Gisela (2019). Batallar entre paradigmas. Orientaciones teóricas-epistemológicas en torno a prácticas y sentidos feministas (y disidentes) en las ciencias, en *Revista Plaza Pública*, Año 12, nro. 22. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Batallar entre paradigmas. Orientaciones teóricas-epistemológicas en torno a prácticas y sentidos feministas (y disidentes) en las ciencias

Gisela Giamberardino

*El feminismo afirma [...] que el género es una categoría fundamental
en cuyo ámbito se asignan significado y valor a todas las cosas,
una forma de organizar las relaciones sociales humanas. Si
considerásemos la ciencia como una actividad plenamente social,
empezaríamos a comprender las múltiples formas en que, también
ella, se estructura de acuerdo con las expresiones de género.*
Sandra G. Harding, *Ciencia y feminismo*

Y el otro enemigo era el silencio.
Mario Levrero, *Caza de conejos*

I. Introducción

El presente escrito es fruto de reiterados e intensos intercambios con miembros del Grupo de Estudio en Ciencia, Sociedad y Cultura (Ci. So.C.) de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, a quienes agradezco enormemente y con quienes he conocido mucho acerca de los estudios culturales, las teorías descoloniales, la teoría feminista y las epistemologías críticas. Este trabajo constituye aportes iniciales al proyecto acreditado “Estado, políticas públicas y desigualdades sexogenéricas. Configuraciones en la Argentina contemporánea (1983-2019)”, llevado adelante por el Ci. So.C.

Los intercambios referidos son contextuales, y por ello no pueden entenderse endogámicamente como discusiones académico-científicas, sino en el marco de un momento histórico-político, que a escala nacional y a nivel local viene habilitando discusiones en torno a la articulación Estado-sociedad como configuradora del orden de género vigente.

En este entramado institucional las universidades se constituyen en un actor político con amplias potencialidades para revertir desigualdades basadas en género, tanto respecto de la propia política institucional como en relación a las comunidades territoriales donde se insertan.

¿De qué manera las universidades y los demás ámbitos que validan conocimiento (como científico) participan del proceso por el cual el género se vuelve un organizador social y, por ende, un distribuidor de poder?

La respuesta no podrá ser unívoca, menos aún unidimensional, e invoca variadas arenas. Literatura reciente, sobre todo reflexiones surgidas a la luz del aniversario de la Reforma universitaria, da cuenta de al menos dos de esas dimensiones. En principio la incorporación de las mujeres tanto a la matrícula universitaria como a los espacios de docencia, investigación y gestión. Se trata de un proceso que, leído en términos históricos, se revela lento e incompleto (Gentili, 2012; Feijoó, 2019; Morgade, 2019; Giamberardino 2014 y 2018).

Un segundo eje, más dinámico que el anterior y de reciente incorporación en la agenda de las investigaciones en relación al género, es el relacionado con aquellas normativas cuya finalidad es visibilizar y prevenir la violencia hacia las mujeres, así como la discriminación basada en identidad de género u orientación sexual en las universidades nacionales (Giamberardino, 2018 y 2019; Rovetto, Figueroa, Moltoni y Fankhauser, 2017; Palumbo y Vazquez Laba, 2017; Blanco, 2016).

En este trabajo me propongo abordar una tercera arista, que es aquella relacionada con el sesgo androcéntrico de la ciencia moderna, insistiendo en la necesidad de una crítica epistemológica, que contiene tanto los modos de construcción y validación de conocimiento como el lenguaje utilizado, las categorías de análisis y sobre todo los paradigmas teóricos bajo los cuales nos han enseñado (y muchas veces enseñamos) a pensar científicamente (o en términos de saberes especializados).

II. Habladurías acerca del género

Si entendemos el género como una tecnología (De Lauretis, 1999; Foucault, 1991) y aceptamos la pregunta acerca de cómo y dónde se construye el género, la respuesta que no podemos obviar es aquella que indica que es la ciencia (y no tanto el derecho, la economía o la política) aquella que produce los géneros (en su modelo binario y jerárquico) y que posteriormente naturaliza a través del proceso de especializar el aparato biológico en el siglo XIX (Haraway, 1995 y 2004; Meloni, 2012).

En presentaciones y escritos me pareció interesante preguntarme e invitar a preguntarse ¿por qué en las ciencias humanas y sociales el

feminismo había sedimentado más como un prejuicio que como una invitación? Avisté claramente invisibilizadas complicidades de algunos paradigmas teóricos con estructuras de opresión y advertí cómo funcionan de modo callado, pero con efectos que son gritos, los regímenes sexo-genéricos en la academia.

Para dar respuesta a la pregunta imaginé un trabajo de arqueología, horas y horas de leer, por ejemplo, planes de estudios, fundamentaciones de materias, buscar en las bibliografías obligatorias y optativas, leer comunicados de las estructuras de representación (colegios, sindicatos), indagar en páginas profesionales y en la difusión de jornadas y congresos. Es decir, leer con lentes críticas y feministas los discursos enunciados en y desde las actividades que como investigadora y docente me convocan.

Abrazada al optimismo de la voluntad, pero con mi remera del pesimismo de la razón, intuía un vacío en las conclusiones de la tan basta y tozuda investigación. El vacío que evidenciaría que no hay autoras feministas y que no hay teoría feminista en nuestros planes de estudio... ni en la ciencia ni en la educación ni en la justicia ni en la salud. La evidencia de que existe una inercia heterocispatriarcal de las instituciones pretendidas neutrales. Los paradigmas científicos, las ciencias humanas y sociales, las profesiones que intervienen en la cuestión social.

Una investigación que inicia con una pregunta que se puede responder tan contundentemente debería ser una trampa. Entonces di vuelta mi preocupación (como nos enseñó el tal Engels), y prefiero preguntar e invitarlas a preguntarnos cómo es que en la actualidad estamos advirtiendo esas faltas, esos ninguneos, esas ausencias. De Sousa Santos nos advierte acerca de que “lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble... descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (2006, p. 26).

La ausencia de circulación de teorías, epistemologías y metodologías feministas se revela entonces artificial y los confines de esa laguna se diseñaron por la negación de aportes teóricos, epistemológicos y filosóficos que son críticos de un engranaje que, de tan naturalizado, pareciera no habernos dado la oportunidad de decodificarlo como un sistema de opresión. El heterocispatriarcado.

Hoy están circulando materiales de discusión (escritos en los años 70, 80 y 90) que desconocíamos, que no tenían el “status” de ciencia, que no estaban traducidos y que aún no entran en la encorsetada y hegemónica ciencia positiva.

Sin embargo, algunas sabemos que hay teoría con perspectiva de género, que hay teoría feminista y hay historia de esa teoría, y que no solo hay teoría, sino movimientos sociales. También, claro, son los ecos de esos movimientos los que han envuelto las aulas, los laboratorios y las bibliotecas.

Sabemos que hubo y hay tensiones y disputas de sentido en relación al género como organizador de la vida social y las lagunas —que ya es hora de que empecemos a llamar ignorancias derivadas del androcentrismo en la ciencia— son resultado de esas luchas por la hegemonía, en la que los feminismos fueron silenciados.

Podría abordarse tan compleja temática de múltiples formas. En este espacio voy a ensayar una que integra 3 cuestiones centrales.

En primer lugar, ¿qué relación configuran las instituciones de la vida social con aquello que entendemos cómo género? Advertir y describir cómo se ha venido estudiando al Género, en tanto ello nos permite entender y sobre todo descubrir y redescubrir aportes desde las ciencias sociales y humanas, pero también desde las ciencias médicas, jurídicas, biológicas y sobre todo políticas. En un doble movimiento, este recorrido visibiliza (para no seguir suponiendo que nadie escribió sobre el tema) y brinda herramientas para discutir con el sentido común y con los modelos o paradigmas pretendidos neutrales, hasta hoy hegemónicos en la práctica científica, y también con paradigmas críticos androcéntricos.

En segundo lugar, siguiendo a Maffía (2006) —que sostiene que el feminismo actúa bajo tres principios, uno descriptivo, uno prescriptivo y uno práctico— compartir herramientas de análisis que permitan describir en qué condiciones trabajamos las mujeres en los ámbitos académicos. Es decir, develar el orden sexo-genérico en las universidades y en los espacios de ciencia y tecnología. ¿Qué posibilidades encontramos en los diálogos entre ciencia y feminismos para batallar con el sexismo y el androcentrismo? ¿Cuáles epistemologías y filosofías de la ciencia propone el feminismo?

Por último, un tercer eje, que atraviesa y otorga visibilidad a estas tensiones, relacionado con las discusiones acerca del sujeto político de los feminismos y la habilitación de otredades como sujetos cognoscentes.

Organicé esta exposición con un recorrido que intenta dar pistas. Es decir, voy a proponer líneas teóricas, epistemológicas y metodológicas que considero otorgan la posibilidad de un análisis de la realidad en clave feminista crítica contextual.

Considero central recuperar aportes de Diana Maffía cuando sostiene que la ciencia, el derecho, la política, la religión y la filosofía —por nombrar algunas dimensiones de la vida social— se identifican con rasgos y condiciones que coinciden con las características de lo que el estereotipo cultural considera como “masculino”. Así, se pretende que la ciencia posee rasgos como la universalidad, la abstracción, la racionalidad, la objetividad en oposición a lo subjetivo, lo particular, lo concreto, lo privado y lo metafórico que, según este estereotipo dicotómico y jerárquico del orden sexual, serían rasgos de lo femenino.

El principal mito del patriarcado es explicar las diferencias de roles, de expectativas y conductuales entre hombres y mujeres como resultado de la fisiología de cada sexo. Es este un mito que “naturaliza” construcciones sociales y “esencializa” identidades, ambas opciones son serios obstáculos para entender críticamente el ordenamiento sexo-genérico, es decir, develarlo en su estatuto de distribuidor de poder en los distintos ámbitos de la sociedad.

Si nos proponemos una mirada histórica en relación con estas preocupaciones, recuperamos con claridad que el sujeto político, el ciudadano y el sujeto de conocimiento de la ciencia moderna surgen en un mismo momento y quizá en procesos entrelazados, en el siglo XVII y atravesados por estas atribuciones dicotómicas (Maffía en Giamberardino, 2018). En el caso de la ciencia, ello provoca un modelo de conocimiento patriarcal. La expulsión de las mujeres en la ciencia (como en las otras construcciones culturales humanas) se manifiesta en un doble proceso que en principio impide nuestra participación en las comunidades epistémicas que construyen y legitiman el conocimiento, y concomitantemente (o más bien precedentemente y creando las condiciones para que ello suceda) excluye las cualidades consideradas “femeninas” de tal construcción y legitimación. Es así como no solo las mujeres quedamos por fuera, si no también aquellas masculinidades subalternizadas (como varones indígenas o afrodescendientes) (Maffía, 2005 y 2016).

III. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad

Si entendemos el género, el Estado y el heterocispatriarcado como ordenadores sociales, estamos en grado de pensar algunas cuestiones específicas acerca de la relación entre ciencia y saber feminista.

Retomaré entonces algunas nociones centrales sobre la relación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y las posibles miradas de las epistemologías feministas.

En los últimos años, las principales fuentes de crítica a la ciencia han sido indudablemente las posiciones de las feministas en la academia. Brevemente, los estudios sobre ciencia y género o estudios feministas sobre las ciencias surgen a partir de los años 60 y 70, ligados a la llamada segunda ola del movimiento feminista, es decir, aquella búsqueda de una plena ciudadanía política en el proceso de emancipación de la mujer. Los análisis de la ciencia desde la perspectiva de género abarcan un heterogéneo abanico de disciplinas, desde la historia y la filosofía de la ciencia, la sociología, la psicología o la pedagogía. El objetivo general de todos ellos es político: la crítica y el rechazo al sexismo y androcentrismo constitutivos de la práctica científica.

Podemos suponer que la inquietud por la relación entre la ciencia y el género surgió tanto dentro de las propias mujeres científicas que observaban con preocupación su situación de minoría y su conciencia de cierta diferencia de posibilidades, de roles y de exigencias respecto de sus colegas varones, como desde los movimientos feministas militantes, que veían en la ciencia el lugar privilegiado de poder y conocimiento según los valores masculinos del control y la dominación (Sanz González, 2005). Los estudios realizados desde el feminismo en el campo de la ciencia se agrupan tradicionalmente en tres áreas diferentes: la histórico-sociológica, la pedagógica y la epistemológica (Massó Guijarro, 2004). La distinción entre las tres áreas es de índole heurística; en la realidad suelen influirse e interrelacionarse, de modo que resulta difícil aislar uno solo de los tipos:

- El área histórico-sociológica trata de dar cuenta de las aportaciones más relevantes que las mujeres han realizado en los campos de la ciencia y la tecnología, además de estudiar las barreras que históricamente han obstaculizado el acceso femenino a estos campos. Realiza una historia de lo que llaman las "barreras socio-institucionales" (las restricciones al acceso a las diferentes escuelas y universidades, por ejemplo) y analizan especialmente formas encubiertas, más o menos explícitas, de discriminación, así como el discurso y el devenir históricos de

la ciencia, haciendo hincapié en el papel que juegan símbolos, metáforas y sesgos sexistas en la construcción de conocimiento.

- El área pedagógica conlleva un interés eminentemente práctico —frente al más teórico de la anterior— y se resume en los intentos de paliar la tradicional menor presencia de la mujer en el campo de la tecnociencia. Si el área histórico-sociológica trata de analizar las causas de esa presencia tan insignificante, esta segunda se ocupa de hallar y aplicar soluciones prácticas para incrementarla.
- El área epistemológica es reconocida por las propias estudiosas y científicas feministas como el campo en el que suceden las disputas más prolíficas. Es este además el área en la cual quisiera profundizar, para compartir las posibilidades que otorgan las epistemologías feministas y disidentes.

Aportes como el de Sandra Harding han caracterizado tres orientaciones epistemológicas distintas y bastante opuestas entre sí: el empirismo feminista, el punto de vista feminista (o epistemologías del punto de vista) y las tendencias feministas posmodernas.

Creo no errar si afirmo que todas hemos leído a Khun, que en 1962 publica *La estructura de las revoluciones científicas*. Aclamado por ciertos sectores, es a la vez fuertemente criticado por quienes entienden en su propuesta una lectura endogámica de la “cultura científica” y que a su vez proponen entender la ciencia como una actividad social. Por tanto, sostienen, habría que salir de prácticas internalistas, para entenderla como una actividad mediada y por tanto aplicarle iguales categorías, metodologías y conceptualizaciones que aquellas que la ciencia propone para analizar las demás actividades sociales. Sandra Harding (1996) sostiene que “la ciencia no es sólo un conjunto determinado de enunciados ni un método único, sino un conjunto global de prácticas significativas” (p. 81), y además que:

[...] en un período muy corto hemos conseguido una representación muy clara de la medida en que también la ciencia está *generizada*. Ahora, podemos empezar a comprender los mecanismos económicos, políticos y psicológicos que

mantienen el sexismo de la ciencia y que debemos eliminar para que la naturaleza, sus usos y las valoraciones en la búsqueda del saber sean más integradores de lo humano. (p. 20)

Encontramos en Harding las primeras reflexiones sistematizadas que proponen que la ciencia está generizada. Más recientemente, Yanes Abreu (2012) afirma:

Los análisis sociológicos de las barreras implícitas y explícitas que impiden el acceso de mujeres al conocimiento, así como otros tantos estudios empíricos, los datos cuantitativos y cualitativos en cuanto a la conformación de cátedras, grupos de estudio, carrera académica, participación en espacios decisionales, dejan entrever cómo los sesgos de género están presentes en la organización de la propia actividad científica y en sus resultados. Se hace necesaria, por tanto, una reflexión acerca de las consecuencias epistemológicas de la exclusión de las mujeres en la práctica científica. (p. 1)

La crítica feminista de la ciencia deriva en un análisis radical y constructivo que pone en tela de juicio los pilares fundamentales de la ciencia, preguntándonos si “podemos hablar de racionalidad o de objetividad científica, cuando más de la mitad de la humanidad ha estado sistemáticamente excluida de [el conocimiento]” (Pérez Sedeño, 2006, p. 12).

Los estudios de Ciencia y Género se enmarcan en los estudios de Ciencia y Tecnología y Sociedad, no obstante, los trascienden. Ambos coinciden en su crítica a la imagen neutral, objetiva e individualista de la práctica científica, en su comprensión como una empresa colectiva.

Veamos también en qué momento estas líneas se bifurcan. Los estudios feministas aceptan los principios de causalidad, imparcialidad y reflexividad propuestos por la Sociología de la Ciencia, pero su compromiso con la noción de conocimiento situado hace que rechacen el principio de simetría. Justamente el criterio de simetría presupone un lugar incondicionado desde el que se puede ofrecer un análisis neutral de la práctica científica, supuesto inadmisibile para las epistemólogas feministas (Gonzalez García, 1997).

IV. Estudios feministas de las ciencias

Los estudios feministas de las ciencias adquieren un compromiso epistemológico y sociopolítico que les hace ir más allá de los análisis empíricos propios de los Estudios Sociales de la Ciencia. Este es el principio básico de toda epistemología feminista y las características comunes, más allá de las diversas posiciones y que se derivan de este compromiso sociopolítico, pueden presentarse como siguen:

- Atender la relación entre los sujetos de conocimiento y su objeto, ya que el conocimiento es una práctica interactiva y holista.
- Interés en la participación en la práctica científica, no se aspira a hacer análisis externos sino a analizar desde una posición que esté intrincada en la red de la práctica científica.
- La reflexividad adquiere una nueva dimensión política.
- Redefinir la objetividad partiendo del principio de que el conocimiento es una práctica social situada (Yanes Abreu, 2012, p. 2).

El objetivo último es redefinir el conocimiento para caminar hacia una ciencia democrática caracterizada por la igualdad de sexo, raza, clase. Combinar este interés con los intereses científicos sin caer en relativismos o esencialismos es el reto principal, de ahí la necesidad de redefinir la objetividad y la racionalidad. Esta necesidad de redefiniciones deriva también del carácter normativo y a su vez activista que impregna la epistemología feminista. Si la objetividad científica se presenta tradicionalmente como resultado de la aplicación de una racionalidad científica libre de cualquier prejuicio, ideológico o intencional, capaz de describir satisfactoriamente el mundo, la crítica y redefinición de esta noción parte del reconocimiento de la parcialidad y el carácter situacional y contextual del conocimiento. Así la objetividad atraviesa y define las distintas formas de concebir la práctica científica dentro de los feminismos.

Además, al pensar en la realización del trabajo científico, el feminismo pone de manifiesto el papel que juega el sujeto cognoscente y cómo sus características pueden influir en los resultados de la actividad científica:

Frente a la epistemología tradicional, donde el sujeto es una abstracción con facultades universales e incontaminadas de razonamiento y sensación, desde el feminismo se defiende que el sujeto de conocimiento es un individuo histórico particular, cuyo cuerpo, intereses, emociones y razón están constituidos por su contexto histórico concreto y son especialmente relevantes para la epistemología. (González García y Pérez Sedeño, 2002, p. 11)

Las diversas epistemologías ofrecen, sin embargo, un panorama diverso en los modos de concebir la influencia del sujeto cognoscente en la producción de ciencia. En lo que sigue, retomamos la clasificación propuesta por Yanes Abreu (2012).

La objetividad fuerte. La propuesta del punto de vista feminista

La teoría del punto de vista feminista desarrolla su propuesta en el marco teórico del marxismo. Parte del análisis sobre las relaciones entre poder y conocimiento, lo que les lleva a afirmar como supuesto inicial que la posición privilegiada y hegemónica de los hombres en el orden social ofrece una visión del mundo que refleja sus intereses y valores, lo que se traduce, en palabras de Sandra Harding (1996), “en conocimiento parcial y perverso” (p. 24). Un segundo supuesto o su deriva es que los grupos minoritarios tienen una posición epistemológica privilegiada. La teoría del punto de vista feminista afirma la existencia de valores en la práctica científica, reconoce la multiplicidad de perspectivas, se sitúa como posición privilegiada y por ello requiere de un concepto de objetividad fuerte. La objetividad debe incorporar las múltiples perspectivas que quedan fuera del discurso oficial, “la objetividad fuerte requiere que el sujeto de conocimiento sea situado en el mismo plano crítico y causal que el objeto de conocimiento”.

La objetividad dinámica. Reflexión desde el psicoanálisis

La corriente psicoanalítica, representada por Evelyn Fox Keller, propone la tesis de las relaciones objetales, en la que se plantea una clara oposición entre la experiencia de los hombres y la experiencia de las mujeres. La experiencia masculina y, por ende, el pensamiento dominante,

está estructurado según la dicotomía sujeto/objeto. La relación entre objetividad y masculinidad no es solo un proceso psicológico, sino también social y político. La división de género identifica la masculinidad con autonomía, competitividad, dominación, etc., elementos que forman parte también de la imagen tradicional de la ciencia. La ciencia feminista deberá superar las dicotomías que estructuran la actividad científica, prestando atención especialmente al método y forma de aproximación al objeto de estudio. La propuesta tiende a buscar una ciencia basada en una nueva concepción de la objetividad, una objetividad dinámica.

La objetividad dinámica es la búsqueda de un conocimiento que pretende romper la diferencia entre objetividad y subjetividad, de modo que elementos y experiencias tradicionalmente consideradas subjetivas formen parte de una objetividad más efectiva.

Objetividad parcial y situada

Frente a las tradicionales aspiraciones de universalidad y trascendencia de la ciencia (basadas en el carácter objetivo, neutral y universal de la práctica científica), Haraway hace una defensa de la parcialidad del conocimiento. La objetividad es una objetividad corporeizada, que reconoce la posibilidad de una perspectiva parcial a la vez que rechaza fuertemente el relativismo. La objetividad no es un concepto relacionado con la trascendencia, sino con la localización que solo es posible desde la parcialidad del conocimiento.

Hay que aprender a mirar desde abajo, desde la perspectiva de los oprimidos por raza, género o clase, ya que estas son las principales variables que determinan nuestra materialidad. Pero la situación de marginalidad no da de por sí una perspectiva privilegiada, sino que esta mirada desde abajo deberá ser sometida a examen, decodificación, reconstrucción e interpretación.

La objetividad es una conversación entre distintos conocimientos situados, donde no hay una perspectiva considerada privilegiada de antemano.

Objetividad contextual. La redefinición del empirismo

En la década de los 70 y 80 algunas mujeres científicas se empezaron a interesar por desvelar los sesgos de género en la práctica científica.

Estas mujeres mantienen que el sexismo y los valores androcéntricos son valores sociales que pueden ser detectados y corregidos con una buena aplicación del método científico. El empirismo feminista de carácter filosófico, cuya máxima representante es Helen Longino, no rechaza la ciencia actual, pero niega que la objetividad quede asegurada por el recurso al método científico.

Longino propone una serie de valores a los que denomina virtudes feministas. Estos son valores alternativos que tienen una dimensión cognitiva y también social, son guías para una práctica científica más igualitaria y democrática. El principal objetivo de Longino es establecer que el razonamiento científico es contextualmente dependiente, y que este hecho, lejos de deslegitimar la práctica científica, nos permite desarrollar una epistemología naturalizada que habilita a entender el conocimiento científico en su dimensión social, a la vez que objetiva y racional.

La objetividad feminista: una objetividad situada, contextual y parcial

La epistemología feminista nos da la oportunidad de situarnos y dar objetividad a nuestro discurso especificando los valores que lo subyacen, haciendo un discurso crítico y reflexivo. Quizá la posibilidad sea no la pretensión de hacer ciencia feminista sino, como plantea Longino, hacer ciencia como feministas. Y esto también es reconocer, siguiendo a Harding, que “toda epistemología feminista es, inherentemente, una epistemología en transición”.

V) Epistemologías en transición

Tal carácter transitorio deriva y a la vez se explicita en las propias críticas de los feminismos hacia dentro y en las interesantes derivas que vienen constituyendo aportes novedosos: la perspectiva de género, o la teoría de los géneros, el pensamiento lesbiano, la teoría queer, la teoría poscolonial reconocen como su punto de partida al feminismo y, en un movimiento de crítica a sus conceptos, inician una genealogía crítica, es decir, una revisión crítica a los postulados teóricos del feminismo mismo.

Es posible contextualizar una avanzada en la producción teórica de las epistemologías críticas feministas en el marco de la llamada segunda

ola de los feminismos, es decir, como una expresión más de luchas por la participación de las mujeres en la realidad cultural, histórica y política. Pareciera que la pregunta acerca de los roles de género se amplió también hasta los confines de la producción de conocimiento, donde la pregunta fue no solo ¿cómo se produce conocimiento?, sino también ¿quién mira?, ¿cómo lo hace?, ¿qué ve?, preguntas claves y constitutivas del giro epistemológico que caracterizó la década del 60. Se produce un diálogo entre las epistemologías críticas androcéntricas y los saberes feministas que deriva en el reconocimiento del carácter sexuado del sujeto de conocimiento. Los cuestionamientos realizados por las epistemologías críticas androcéntricas, respecto de la neutralidad y la objetividad de la ciencia, se ven enriquecidos —y agregaríamos ampliados en su alcance crítico y en su potencialidad desestabilizadora— por una lectura en clave feminista. De este diálogo surgen con claridad al menos tres componentes: la crítica al sesgo androcéntrico de la ciencia, el desarrollo de la noción de experiencia y el valor del conocimiento situado. Si dichos aportes evidencian el carácter transdisciplinario de las epistemologías feministas, también debemos rescatar que ese espacio transdisciplinar de las epistemologías críticas feministas se consolida por la puesta en crisis de un sujeto del feminismo —hasta el momento hegemonizado por la categoría *mujer* y sus implicancias racista, clasista y heteronormativa (Campagnoli, 2018), es decir, como parte de los procesos que se dieron entre la segunda y la tercera ola feminista, de los que rescatamos fuertemente sus efectos deconstructivos.

Respecto de estos procesos proponemos un recorrido geopolítico y situado, en el que consideramos necesario pensar un derrotero a partir de la categoría interseccionalidad (Krenshaw, 1991) como aporte fundamental de los feminismos negros. Tenemos presentes los procesos por los cuales, en Estados Unidos, la teoría feminista se consolida a través del desarrollo teórico de la categoría género, mientras los aportes desde el continente europeo se desarrollaron en torno a la idea de diferencia sexual.

Se vuelve necesario rescatar los itinerarios teóricos en Latinoamérica, donde encontramos en las teorías de la subalternidad, la posibilidad y desafío del descentramiento del sujeto eurocéntrico ilustrado. En la literatura reciente, se reconoce que para América Latina y el Caribe las epistemologías feministas presentan una complejidad basada en su contextualización como colonia, siendo sus derivas más evidentes los feminismos poscoloniales, comunitarios e indígenas. Así, el feminismo

poscolonial provee una manera de comprender la opresión de las mujeres que han sido subalternizadas a través de procesos de racialización, explotación capitalista, colonización y heterosexismo.

En el paso de la tercera a la cuarta ola, destacamos las fuertes críticas al modelo sexo género binario y jerárquico, que permitieron el descentramiento de un sujeto político que, al ampliar sus alcances, pone las bases de los supuestos de las epistemologías queer y transfeministas. Se ha destacado la directa interpelación que estas epistemologías hacen a los órdenes institucionales que se arrogan el saber de los cuerpos, las identidades y la subjetividad, es decir, la posibilidad de tensionar específicamente las bases del saber médico, jurídico y de las ciencias psi, movimiento que permite a su vez develar la centralidad de un orden heterocisnormativizante sobre y en torno al cual se despliegan y legitiman saberes científicos hoy hegemónicos.

En este punto entiendo necesario rescatar la noción de saber feminista, en el sentido propuesto por Elsa Dorlin:

El saber feminista designa todo un trabajo histórico, efectuado desde múltiples tradiciones disciplinarias (historia, sociología, literatura, ciencia política, filosofía, ciencias biomédicas); trabajo de cuestionamiento de lo que hasta entonces se mantenía por lo común, fuera de lo político, los roles de sexo, la personalidad, la organización familiar, las tareas domésticas, la sexualidad, el cuerpo [...]. (2009, p. 14)

Es el reconocimiento de la localización, de la parcialidad y la contextualidad lo que coloca a las feministas en una posición postepistemológica, en el sentido que incorpora el carácter social y político del conocimiento en el análisis de la práctica científica. El saber feminista permitió y permite captar la historicidad y politicidad —es decir, el poder— presente en la “diferencia sexual”, en la familia patriarcal, en la normatividad de la sexualidad reproductiva, vinculándolas con los dispositivos de naturalización y de normalización de, por ejemplo, la división sexual del trabajo o la socialización de los cuerpos. ¿Cómo la hace? “Desde sus puntos de impugnación: las luchas y los saberes de las mujeres. El saber feminista es también una memoria de los combates” (Dorlin, 2009, p. 15). En tal sentido, el saber feminista se apoya en “un conjunto de saberes locales, de saberes diferenciales y oposicionales, descalificados,

considerados como ‘incapaces de unanimidad’ o ‘no conceptuales’, que tienen que ver con la reapropiación de sí [...] Se trata aquí de un modo de conocimiento de sí, común a numerosos movimientos sociales, que consiste en politizar la experiencia individual: en transformar lo personal en político” (p. 15).

No creo que haya otra cosa que exigirle a un saber. Reivindico este modo de conocer, que lo hace politizando la experiencia individual y en ese acto permite reconocer poderes opresivos interseccionados, en cada cuerpo, en cada territorio, en cada institución y en cada discurso.

Un saber que permite reconocer en la ciencia dominante/etnocéntrica (Harding, 1996) su índole parcial y subjetivista (impone una mirada desde el universal masculino) y su función de sostén de una cultura falogocéntrica (Irigaray, 2009); un saber feminista diseña- otorga-permite espacios para las voces de sujetos subalternizdxs y para el reconocimiento de miradas parciales y transitorias.

La habilitación a las diásporas propias del saber feminista se basa en la posibilidad de autorizar las experiencias otras (o de otros grupos) como fuentes de saber, lo que democratiza el modelo científico, al proponer una revisión de la práctica científico-académica que anule sus efectos normativizantes.

Veo en este giro de conciencia feminista una oportunidad para abrir —o profundizar— diálogos que inviten a la teoría social a una revisión en el mismo sentido, al ejercicio de un alerta acerca de sus complicidades con los variados dispositivos de poder entre los que transcurrimos nuestras vidas y diseñamos nuestras luchas.

Son estos vectores o aportes para y hacia la construcción de una práctica de conocimiento, feminista, crítica y disidente. Son consideraciones quizá de un alto nivel de abstracción que proponen algunas guías teóricas.

No me escapa que es solo a través de la puesta en movimiento de las teorías en el análisis de formaciones sociales concretas, que estas pueden poner a prueba sus posibilidades de permitir “ver” determinados procesos sociales, y también identificar cuáles dejan en las sombras, para modificar, incluso radicalmente, su aparato conceptual.

Es evidente en este recorrido que la producción de estas perspectivas se realiza a veces con y a veces contra el saber académico, en una praxis que deviene espacio sin fronteras entre la académica, la militancia y los activismos. En palabras de Campagnoli y de Anzaldúa, el lugar de

la producción de saberes críticos feministas es la FRONTERA. Retomamos entonces el carácter transdisciplinar y geopolíticamente situado donde necesariamente las reflexiones epistemológicas adquieren su potencialidad.

Referencias bibliográficas

- ANZORENA, C. (2013). *Mujeres en la trama del Estado. Una lectura feminista de las políticas públicas*. Mendoza: EDIUNC.
- ARIZA, L. (2018). Más acá o más allá de la diferencia sexual. Para una epistemología feminista alternativa a través de Elizabeth Grosz y Myra Hird. *Revista Descentrada*, Vol. 2, nro. 2. Universidad Nacional de La Plata.
- BONDER, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas, en Área Género Sociedad y Políticas (comp.), *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*, Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas, FLACSO. Argentina: Ediciones Sinergias.
- CAMPAGNOLI, M. A. (2018). Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. *Revista Descentrada*, Vol. 2, nro. 2. Universidad Nacional de La Plata.
- DE LAURETIS, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y horas.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- DORLIN, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FEIJOÓ, M. DEL C. (2018). Educación. Una paridad dispar, en *El Atlas de la revolución de las mujeres. Las luchas históricas y los desafíos actuales del feminismo*. Buenos Aires: Capital Intelectual. Le Monde Diplomatique.
- FOUCAULT, M. (1991). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. México D.F.: Siglo XXI.

- GENTILI, P. (2012). La persistencia de las desigualdades de género, en *Cuadernos de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. CLACSO.
- GIAMBERARDINO, G. (2014). Patriarcado, academia y misoginia intelectual. [Apuntes]. Mesa redonda "Género y Academia". Buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- GIAMBERARDINO, G. (2018). Universidad y patriarcado. Políticas orientadas a revertir desigualdades sexo-genéricas. [Ponencia]. IV Jornadas Debates Feministas. Montevideo, Uruguay.
- GIAMBERARDINO, G. (2019) (s. p.). Regímenes sexo-genéricos en la academia y Políticas orientadas a revertir desigualdades. Primer Congreso sobre políticas universitarias de género. Rosario: EMULIES.
- GONZÁLEZ GARCÍA, M. (1997). Reacción y proyección de la epistemología feminista. Boletín de la Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en España.
- GONZÁLEZ GARCÍA, MARTA I. Y PÉREZ SEDEÑO, EULALIA (2002). Ciencia, Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de Educación* 2 (enero-abril). <https://core.ac.uk/download/pdf/36021308.pdf>
- HANEY, L. (2000). Feminist State Theory: Applications to Jurisprudence, Criminology, and the Welfare State. *Annual Review of Sociology*, Vol. 26, pp. 641-666. Traducción del Grupo Ci.Soc.
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- LEVRERO, M. (2013). *Caza de conejos*. Buenos Aires: Editorial Zorro Rojo.
- MAFFÍA, D. (2016). "Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica", en Korol, Claudia (comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Ediciones América Libre.
- MAFFÍA, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 12, nro. 28, pp. 63-98.
- MASSÓ GUIJARRO, E. (2004). Género y Ciencia. Una relación fructífera. *Gazeta de antropología social y cultural*. España: Universidad de Granada.
- MILEO, A. (2018). Ciencia para pocas, en *El Atlas de la revolución de las mujeres. Las luchas históricas y los desafíos actuales del feminismo*. Buenos Aires: Capital Intelectual, Le Monde Diplomatique.

- MORGADE, G. (1998). "Bajo el signo de Icaro (o el "techo" de las políticas educativas con enfoque de género)", en *Relaciones de género y exclusión en la Argentina de los 90, ¿El orden del desorden y el desorden del orden?* Argentina: Espacio Editorial.
- MORGADE, G. (2018). Las Universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política Universitaria*. IEC- CONADU. <https://iec.conadu.org.ar/wp-content/uploads/2024/08/2018-PU5-32-43.pdf>
- MORGADE, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- PALERMO, A. (1998). La participación de las mujeres en la Universidad. *La Aljaba*, Segunda época, 3, 94-110.
- PALUMBO, M. Y VÁZQUEZ LABA, V. (2017). El comentario desubicado en el aula. *Revista Anfibia*. <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/el-comentario-desubicado-en-el-aula/>
- PÉREZ SEDEÑO, E. (1995). Filosofía de la ciencia y feminismo: intersección y convergencia. *Revista Isegoría*, N.º 12. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- PORTA, L. Y YEDADE, M. (2016). "El género como apuesta a la subversión epistémica y la restitución del agenciamiento político. Contra el desperdicio de la experiencia escolar", en Kaplan Carina (ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PREZZI C. Y OTRAS (s. f.). Universidad y Feminismo: la integración transversal de los estudios de género en las prácticas docentes en humanidades. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5478/Universidad%20y%20feminismo....pdf?sequence=1>
- ROVETTO, F., FIGUEROA, N., MOLTONI, R. Y FANKHAUSER, I. (2017). La desnaturalización de las violencias sexistas en las universidades. Una experiencia de visibilización y prevención en la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Ensamblés*, primavera 2017, año 4, nro.7, pp. 83-98.
- RUBIN, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo, en *Nueva antropología*, Vol. III, nro. 30.
- SANZ GONZÁLEZ, V. (2005). Una introducción a los estudios sobre ciencia y género. *Argumentos de la Razón Técnica*, nro. 8. España.
- WILLIAMS CRENSHAW, K. (2012). "Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las

mujeres de color", en Raquel (Lucas) Platero (eds.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. España: Bellaterra.

WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

YANES ABREU, Z. (2012). Cómo ver el mundo desde el feminismo. Una reflexión sobre la objetividad científica. [Ponencia] IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Género y Tecnología. Sevilla, España.

Referencia del escrito:

Arese, Laura; Capriotti, Lucía y Carranza, Virginia (2020). Lo público en tensión. Reflexiones a partir de una experiencia extensionista, en *Polifonías. Revista de Educación*, Año VII, nro. 17, pp. 143-157. Universidad Nacional de Luján.

Lo público en tensión. Reflexiones a partir de una experiencia extensionista

Laura Arese
Virginia Carranza
Lucía Capriotti

Jóvenes y Memoria Córdoba es un programa educativo que impulsan conjuntamente el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera y un equipo extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Este trabajo se basa en nuestra experiencia como coordinadoras de este programa y su objetivo es indagar acerca de los sentidos en torno a la noción de lo público que se ponen en juego en su particular apuesta educativa. Más precisamente, buscamos reflexionar en torno a esta noción a partir de los desafíos y tensiones que nacen de la apuesta de Jóvenes y Memoria Córdoba por tejer con el hilo de la memoria local y el lenguaje de los derechos humanos un vínculo entre tres instituciones públicas de características diversas: la escuela, “la institución social” por excelencia, extendida y presente en casi todos los rincones de nuestro país; una universidad, espacio de construcción de saberes menos accesible, a pesar de los esfuerzos por hacerla más inclusiva; y un sitio de memoria, institución reciente y novedosa, habitada, recorrida y (re)conocida por un público heterogéneo, y abiertamente atravesada por las disputas propias de los “territorios de memoria” (Da Silva Catela, 2014b, 2014a).

En primer lugar, reseñamos brevemente la historia y características particulares de Jóvenes y Memoria en Córdoba y explicitamos el marco de trabajo del que nacen las presentes reflexiones (I). A continuación, exponemos una noción general de lo público, que nos permite caracterizar como tales las tres instituciones involucradas en el programa y que recoge un conjunto de sentidos que consideramos valiosos (II). Luego, planteamos tres reparos a esta noción, que abrevan en el diálogo entre discusiones teóricas y nuestra experiencia en el marco del programa

(III-V). En los tres casos, los reparos surgen de la preocupación acerca de cómo construir desde el trabajo extensionista en educación una noción de los públicos que no deje de atender la complejidad socio-cultural de las voces que (no) participan en ellos. Por último, en las consideraciones finales, proponemos algunas reflexiones que apuntan en la dirección indicada por esta preocupación y que, a la luz de los reparos planteados, nos permiten reconsiderar y complejizar la noción de lo público que tomamos como punto de partida (VI).

I. Acerca de Jóvenes y Memoria Córdoba

El Programa “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro” fue creado en 2002 por la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, La Plata, Argentina. Si bien surgió como una propuesta para promover el abordaje de la última dictadura militar en el entonces nivel polimodal, rápidamente amplió sus objetivos y destinatarios. Hoy convoca, además de a escuelas secundarias, a jóvenes de organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires para el desarrollo de proyectos de investigación, no solo relativos a la última dictadura, sino también a distintas temáticas vinculadas a derechos humanos que sean relevantes para la comunidad de los/as jóvenes convocado/as. En 2019 han participado del programa “13 000 jóvenes de escuelas y organizaciones que trabajaron en 1380 equipos de investigación de 100 distritos de la provincia de Buenos Aires” (Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, 2020: s/p). Este año fue lanzada la XIX convocatoria anual.

La Comisión por la Memoria de Buenos Aires ha promovido que organismos públicos de distintas provincias del país implementen autónomamente una versión local del mismo programa. El programa fue así retomado en distintos momentos en Chaco, Santiago del Estero, Chubut, Santa Fe, Misiones, Entre Ríos, Tucumán, Ciudad de Buenos Aires y Río Negro. En el caso de Córdoba, fue el ex centro de detención clandestino y hoy Espacio para la Memoria Campo de La Ribera, el primero en tomar la posta en el año 2011. En 2012, el Espacio convocó a las Secretarías de Extensión y de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) para colaborar en algunos aspectos de la implementación de la propuesta. Desde entonces la cooperación entre

las instituciones se ha afianzado hasta dar lugar a un equipo interinstitucional de coordinación del programa. Hasta la actualidad el equipo ha lanzado convocatorias anuales ininterrumpidamente. En cada edición se desarrollan entre diez y veinte proyectos de investigación diferentes. En 2019 contamos con la participación de alrededor de 200 jóvenes.

Si bien Jóvenes y Memoria Córdoba también convoca a organizaciones sociales, políticas o culturales que alojan espacios de encuentro y formación juvenil, sus principales destinatarios han sido instituciones escolares, centralmente los IPeM, los IPeT (Institutos Provinciales de Enseñanza Media o Educación Técnica) y los PIT (Programas de Inclusión y Terminalidad) y, en menor medida, escuelas privadas. Con la intención de fortalecer la participación de este público escolar, y sin excluir de la convocatoria a organizaciones no escolares, el programa adoptó la forma de un curso gratuito de capacitación docente con puntaje. La propuesta formativa se desarrolla durante un año lectivo (de abril a noviembre) y los/as participantes del curso deben conformar y coordinar un grupo de jóvenes para que lleven adelante proyectos de investigación enmarcados en algunos de los ejes temáticos propuestos¹. El programa ofrece instancias de acompañamiento y formación teórico-metodológica para orientar este proceso a los/as coordinadores de los proyectos y organiza además encuentros de integración y formación con los/as jóvenes.

Más allá de esta singularidad en su formato como curso, la versión cordobesa retoma los lineamientos básicos del programa bonaerense (que se conservan además en las distintas versiones del país). Su apuesta más fuerte recae en la construcción de protagonismo juvenil y en la promoción de la construcción de memorias locales. Son los/as jóvenes quienes deben, bajo la orientación de su coordinador/a, elegir un tema y delimitar un problema de investigación que consideren relevante para interpelar a su comunidad próxima. Esta puede ser la propia escuela, el barrio en general, un club cercano, una parroquia u otro espacio próximo similar². Al finalizar la investigación, los equipos elaboran una produc-

1 Estos ejes, si bien son afines, son definidos con independencia de los de la convocatoria de Jóvenes y Memoria de La Plata.

2 Retomando una orientación del Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, concebimos lo local a través de un criterio de proximidad que no es espacial, sino vivencial. Para los/as jóvenes de barrios populares cordobeses, los bailes de cuarteto pueden ser parte de este entorno próximo sobre el que eligen investigar, en la medida en que los reconocen como parte de un mundo de sentidos al que

ción en un formato comunicativo a elección (breves audiovisuales, obras de teatro, canciones, revistas, mural, relatos ficcionales, fanzines, etc.) en donde expresan los resultados de la experiencia y aquello que les resultó especialmente significativo o importante de transmitir. Como cierre, los/as jóvenes y sus coordinadores/as se encuentran para compartir sus producciones y realizar otras actividades recreativas y culturales. En ocasiones, también participan del encuentro nacional que organiza el equipo de La Plata en la localidad de Chapadmalal.

Las reflexiones que presentamos a continuación son fruto de nuestra experiencia, que este año alcanza la década, como miembros del equipo de coordinación interinstitucional del Jóvenes y Memoria cordobés. Esta experiencia fue posible gracias a un encuentro horizontal de saberes, en donde confluyeron diversos conocimientos disciplinares, miradas y culturas institucionales distintas, así como distintas experiencias acumuladas en territorio. Por otra parte, tanto la perspectiva extensionista sostenida desde la Facultad de Filosofía y Humanidades como el encuadre de trabajo propio del Área de Pedagogía de la Memoria del Campo de la Ribera asumen que toda propuesta educativa se construye en un diálogo sostenido entre la práctica y la reflexión teórica. En este sentido, el presente trabajo se propone recuperar aspectos relevantes de esta práctica, pero no para construir un relato de experiencia³. Más bien, buscamos organizar algunas piezas recogidas de nuestro tránsito por el territorio, con el objetivo de tensionar y repensar un concepto central de la perspectiva que orienta la autocomprensión de las instituciones a las que

pertenecen, independientemente del hecho de que los bailes se localicen espacialmente en el centro de la ciudad, en un lugar alejado de sus barrios. Sobre la noción de lo local, concebida en este sentido, cf. Raggio, 2014, p. 96 y ss.

3 En los últimos años, ha crecido la producción de relatos de experiencia vinculados al programa Jóvenes y Memoria, en sus distintas ediciones en el país. Si bien consideramos que estos relatos son de un enorme valor, también creemos que no se ha hecho lo suficiente para avanzar en la construcción de reflexiones teóricas en torno a este programa, que permitan reconsiderar, recuperar e interrogar desde una perspectiva más amplia los grandes ejes de trabajo que atraviesan la diversidad de las experiencias llevadas adelante en su seno. El presente escrito pretende ser una contribución en este sentido. Para relatos de experiencia vinculados al Jóvenes y Memoria, cf. Damonte, 2018; Rodríguez y Ordenavía, 2018; González, 2019; Díaz, Salvatori, Saraví, Ordenavía y Raggio, 2011. Por otra parte, son significativos los aportes para la reflexión teórica elaborados por los miembros de equipo organizador de Jóvenes y Memoria en La Plata: Raggio, 2006, 2014, 2017; Cacopardo y Raggio, 2008; Ordenavía y Salvatori, 2010. Recomendamos al/a lector/a también consultar el catálogo de las producciones de equipos participantes en la convocatoria bonaerense: <https://catalogo.comisionporlamemoria.org/>

pertenecemos y la propuesta educativa que llevamos adelante en conjunto: el concepto de lo público. En la medida en que esta reflexión recupera ejes de trabajo centrales del Jóvenes y Memoria, esperamos también que permita dialogar con los modos en que se lleva adelante este programa en distintos lugares del país, como así también con otros proyectos educativos en derechos humanos y memoria que puedan resultar afines.

¿Qué sucede cuando una interrogación en torno a los derechos humanos y la memoria local formulada por parte de un grupo de jóvenes en una escuela se hace pública?, ¿qué significa ese “hacerse pública” cuando proviene de un espacio socio-cultural que de algún modo se sitúa al “margen” de otros espacios públicos, no (tan) marginales?, ¿qué lugar ocupan la universidad y los sitios de memoria, en cuanto espacios públicos, en ese desplazamiento desde el margen? Y fundamentalmente: ¿cómo tensiona este desplazamiento nuestra noción de lo público? Las reflexiones que siguen, nacen de estas preguntas.

II. Públicos

Decimos que escuelas, sitios de memoria y universidad son espacios públicos. Con ello no nos referimos estrictamente al hecho de que se trata de instituciones estatales, es decir, instituciones financiadas por el estado y al servicio de objetivos específicos establecidos en leyes y programas de política estatal (lo cual vale incluso para las escuelas “de gestión privada”). Proponemos pensar ahora lo público en un sentido más amplio.

En primer lugar, y atendiendo a la heterogeneidad de estas tres instituciones, pensamos lo público en plural: decimos “públicos”. En segundo lugar, y atendiendo a lo que estas instituciones tienen, no obstante, de similar, entendemos lo público en relación con aquello que, como espacio, lo público contiene. Es decir, podemos decir que, en un sentido muy general, los públicos son espacios de deliberación, disputa y construcción de sentidos en torno a lo común, esto es, en torno a un conjunto de temas, problemas, cuestiones que nacen de la vida colectiva, que conciernen a proyectos compartidos y que en cierta medida trascienden (aunque no dejan de interpelar, enfrentar o convocar) intereses individuales o sectoriales. Así, decimos que sitios de memorias, universidades y escuelas son públicos en tanto los tres alojan diálogos y controversias en torno a lo común.

En tercer lugar, en tanto espacios, los públicos se caracterizan también por la singularidad de sus vías de ingreso. En principio, cierta representación corriente sugiere que son públicos aquellos espacios donde estas vías son anchas, tan anchas como para que puedan entrar todos y todas sin dificultad, sin orden de importancia, sin peaje, garita de control ni tarjeta magnética. Los públicos tienen entradas tales que para atravesarlas solo basta acreditar que se está preocupado por aquello sobre lo cual en lo público se disputa, se delibera, se construye. De este modo, la universidad, las escuelas y los sitios de memoria son públicos porque, aun cuando sus vías de ingreso no son nunca lo suficientemente anchas, aspiran siempre a su ensanchamiento. O para decirlo de otra manera: son instituciones públicas porque se incomodan o pueden ser incomodadas por el hecho de que alguien señale la mera existencia de garitas y barreras (materiales o simbólicas, por supuesto) en sus vías de acceso⁴.

Y por último, partimos de una idea también corriente en torno a lo público, pero que es importante explicitar: lo público debe ser preservado, debe ser ampliado y potenciado, porque es un tipo de espacio que tiene un potencial emancipatorio, crítico y transformador. Y debe ser preservado también porque es frágil, porque está siempre amenazado. En la medida en que no se identifica con la mera estatalidad, la estatalidad no es garantía última de su preservación (aun cuando sea de importancia central). Y en la medida en que no es solo lo otro de lo privado, la privatización no es la única amenaza —aunque sí una de las más importantes— a la que

4 Judith Naidorf traza una distinción relativa a lo público universitario que puede recuperarse también para pensar lo público en diversas instituciones educativas, como las que aquí abordamos. La autora distingue entre una “universidad para el público” y una “universidad como espacio público”, según el modo en que, en cada caso, se articula la relación entre lo estatal y la “sociedad civil”. Una universidad para el público sirve a la sociedad civil y se aboca a la satisfacción de sus demandas de manera eficiente, siguiendo una lógica mercantil. Desde este punto de vista, los temas que se tratan en el espacio universitario se definen en relación con los requerimientos del mercado laboral y del conocimiento, al tiempo que los modos de acceder al interior de este espacio varían según el ajuste entre oferta y demanda educativas. En ambos casos, temas y vía de acceso pierden su carácter público y dejan de ser relevantes para definir al espacio como tal. La universidad como espacio público, en cambio, se caracteriza porque en su interior se reflexiona y se producen conocimientos relativos a la propia sociedad como proyecto político y sobre sus alternativas más justas. En consecuencia, este tipo de universidad necesariamente precisa ser habitada de manera participativa por una sociedad civil politizada. En la medida en que se produce este tipo de articulación con lo social, la universidad se convierte propiamente en un espacio público, cuya característica es “ensanchar la política hacia los márgenes” (2009, p. 38).

debemos atender. Las escuelas, los sitios de memoria y las universidades, así, son espacios públicos porque tienen este potencial transformador, porque suscitan nuestra preocupación por su socavamiento y convocan nuestra imaginación para sostener su engrandecimiento, su potenciación. En suma, como todos los espacios públicos, implican a quienes los habitamos en una reflexión práctica sobre sus límites actuales y potencialidades no realizadas.

Ahora bien, esta definición y reivindicación general y rudimentaria de lo público que aquí ofrecemos como punto de partida, solo puede ser sostenida si inmediatamente la reconsideramos a la luz de algunos reparos. Estos reparos reúnen algunas reflexiones acerca de la complejidad que el Jóvenes y Memoria moviliza en torno a lo público.

III. Públicos y contra-públicos

El primer reparo refiere a la idea de heterogeneidad. Los públicos no son solo heterogéneos, distintos y plurales, también sostienen relaciones de poder entre sí. Hay públicos hegemónicos, y hay públicos contra-hegemónicos; públicos y contra-públicos (sobre el concepto de contrapúblicos, cf. Fraser, 1993 y Warner, 2012). O desde otra perspectiva: hay públicos que gozan de mayor legitimación social, cuyos códigos son fácilmente audibles por distintos públicos, más amplios, y otros públicos marginales, subalternizados. Esto implica reconocer no solo que cada público contiene en su interior disputas de sentido y poder, sino también comprender las relaciones entre los públicos de una forma no ingenua. Así, se plantea el interrogante: ¿cómo pueden entrar en relación espacios públicos diversos evitando establecer formas de subordinación entre sí?

Como dijimos, Jóvenes y Memoria Córdoba propone que las escuelas, al desarrollar sus proyectos de investigación, se conviertan en espacios de construcción de perspectivas y conocimientos sobre derechos humanos y memoria del pasado reciente, es decir, sean potenciados como territorios de memoria⁵. Ahora bien, lo proponen un sitio de memoria y

⁵ Como señalamos más arriba, tomamos este concepto de Da Silva Catela (2014b, 2014a). La autora connota con esta expresión el hecho de que la “administración del pasado” que proponen los sitios de memoria en tanto instituciones públicas se encuentra atravesada por múltiples disputas de sentido y poder. Su perspectiva recoge una dimensión de la construcción de sentidos en torno al pasado reciente que, desde otro ángulo de

una universidad, dos espacios que cuentan con una relativa legitimidad en este sentido, de la que carecen las escuelas en general, y las escuelas urbano-marginales, en particular. Entonces: ¿cómo evitar que esos espacios públicos de gran legitimación en la producción de ciertos saberes provoquen una imposición de sentidos en esos otros públicos con los que entran en relación? No se trata de otra cosa que de una pregunta clave del hacer extensionista: ¿cómo producir una genuina co-construcción de saberes y pareceres que haga circular los sentidos en múltiples direcciones y no solo en una dirección lineal que va de un lugar legitimado a otros lugares que solo se visualizan como carentes y receptores?⁶

Una de las características del Jóvenes y Memoria, que sugiere una respuesta y una apuesta en este sentido, tiene que ver con su énfasis en el enfoque local de los procesos de investigación que promueve. Según señalamos, el proyecto propone que los y las jóvenes realicen investigaciones vinculadas a su comunidad, convocando a actores e instituciones de su entorno, y a partir de preguntas vinculadas a su proximidad⁷. Agregamos a esto algo importante: también se impulsa que los grupos den a conocer y circular sus producciones finales en esos contextos. De este modo, se busca producir en lo local una comunidad de escucha que solo es posible construir a partir de la novedad de ciertas voces que convocan a esa comunidad, en este caso, la voz de los/as jóvenes. Así, los dispositivos educativos que el programa procura poner en marcha suponen que ni la universidad ni el sitio de memoria sustituyen esa comunidad de escucha, aunque por supuesto puedan representar también otras comunidades dispuestas a oír a los/as jóvenes. Pero en cierto sentido, una premisa es, o debe ser, según fuimos aprendiendo, que no es esa escucha que ponemos desde el sitio y la universidad lo central. Quienes hablan en las investigaciones son quienes interpelan y eligen construir una comunidad con esa interpelación. Así, los y las jóvenes pueden preferir dirigirse a otro/as interlocutor/es: otro/as jóvenes, sus vecinos/as, los/as directivos de la escuela, de su barrio, u otros interlocutores de su ciudad (el gobierno

análisis, nos interesa destacar también aquí: la medida en que todo discurso público de memoria implica “asimetrías en los lugares de enunciación y en la manera de establecer diálogos con los saberes y los capitales culturales que carga y puede utilizar para validar su demanda cada individuo que interpela lo público” (2014b, p. 16).

6 Sobre la problematización de este interrogante en el campo de la extensión, cf. Zabatel Corbo, 2008.

7 Sobre lo local como proximidad, ver Nota 2.

o la policía, por ejemplo). En esa elección, se juega la emergencia o fortalecimiento de un público que es distinto del universitario y del de los sitios de memoria; un público que tiene sus propios habitantes, sus tiempos y modos de expresión. Incluso sus propios temas, aun cuando supongamos estar hablando de lo mismo: memoria y derechos humanos. Esto nos lleva a un segundo reparo.

IV. Lo público y lo común: ¿de qué (no) se habla en público?

Distintas perspectivas críticas, especialmente provenientes del feminismo, alertan sobre el hecho de que nuestra definición de lo público supone un determinado contenido: lo “común”⁸. La advertencia consiste en señalar que lo común no es solo aquello sobre lo cual lo público trata, sino que es aquello sobre cuya definición lo público disputa. Dicho de otra manera, los temas consagrados como públicos históricamente implicaron el silenciamiento y exclusión de temas y problemas que eran considerados privados (en el doble sentido de “privado” como propio del ámbito de lo íntimo o doméstico, y como propio del ámbito de lo económico y su lógica). Solo con la disputa política estas exclusiones pudieron ser cuestionadas, y así, cosas privadas se convirtieron en cosas públicas. Entonces, una concepción potente de lo público debe admitir que no es posible delimitar de antemano su contenido legítimo, es decir, aquello que pueda ser considerado asunto común y aquello que no. Un público que preserve su potencial emancipador, debe ser capaz de habilitar cuestionamientos acerca de su propio contenido y de los criterios con los que legitima su inclusión.

Esto nos lleva a pensar en otra clave el “común” sobre los que estas tres instituciones tratan en el Jóvenes y Memoria Córdoba. Como dijimos, en este programa un sitio de memoria, escuelas y universidad se encuentran en torno a ciertos temas: la memoria del pasado reciente y los derechos humanos. Este encuentro es posible porque ambos tópicos han alcanzado legitimación como cuestiones de interés público, como concernientes a la vida en común; es por eso que pueden ser objeto de trabajo y reflexión de estas instituciones públicas. Ahora

8 Para una reseña histórica de la crítica feminista a la noción de lo público, cf. Warner, 2012, capítulo 1.

bien: ¿qué memorias son memorias colectivas y por tanto públicas y cuáles todavía permanecen en el orden de lo privado?, ¿qué dolores han podido convertirse en reivindicaciones de derechos y cuáles son todavía reclusos al ámbito de la desgracia personal, íntima, barrial, accidental, pero no pública?, ¿qué formas de significar los derechos son audibles públicamente y cuáles todavía no?, ¿qué lenguajes son capaces de nombrar públicamente lo “común” que hay en las experiencias relativas al pasado reciente y qué lenguajes son inaudibles?, ¿y qué es lo que esos lenguajes no nombran y lo que nombran? En suma, si la memoria y los derechos humanos nos interesan como discursos públicos, es necesario preguntarse por los alcances y límites de esa operación histórica de inscripción de ciertas cuestiones en lo público que estos discursos posibilitan.

De nuevo el énfasis en lo local provee una clave para pensar esta compleja cuestión. El programa Jóvenes y Memoria parte del reconocimiento de que la perspectiva local no es la reproducción a otra escala de un ejercicio de memoria y reivindicación de derechos que, en otro nivel, más macro, más global e institucionalizado, ya hemos transitado, ya conocemos. Es decir, no se espera que los y las estudiantes descubran en las tramas micro de sus comunidades eso que las investigaciones consagradas, las leyes y los juicios ya han descubierto antes (Raggio, 2014). Hemos aprendido que no debemos esperar (solo) tal cosa. O que al menos, tenemos que estar atentos y abiertos a algo más que eso. Pues ese dirigirse a una “comunidad de escucha” propia, local, que mencionamos, implica que la voz de los y las jóvenes no deba amoldarse a lo audible en los sitios de memoria y en la universidad, sino que puedan surgir otros sentidos, lenguajes y temas vinculados a los derechos humanos y las memorias. Lo local funciona así como construcción de comunidad de escucha, pero no para que sea escuchado aquello que ya se dice en otras partes, sino como comunidad en donde la nueva escucha habilitará otro habla y, por tanto, nuevos sentidos en torno a lo que debe adquirir el estatus de lo común.

Sintetizando esto y lo que señalamos en el punto anterior: comprender la dimensión constitutivamente plural de los públicos y la dimensión constitutivamente controvertible de su contenido implica entonces, en términos de esfuerzo pedagógico, sostener como valiosa esa alteridad de los discursos que el Jóvenes y Memoria produce en las escuelas: su alteridad en términos de tiempos, lenguajes y, sobre

todo, también de temas. Esto implica, por supuesto, no solo una declaración de intenciones, sino inventar dispositivos pedagógicos, marcos metodológicos y orientaciones prácticas que estén a la altura de esa alteridad. Entre otras cosas, esto implica una permanente atención a los peligros de la construcción de un canon de temáticas y expresiones relativas a derechos humanos y memoria consagrados por los sitios y la universidad.

V. Los públicos y sus voces: ¿quiénes y cómo hablan en lo público?

Quisiéramos agregar un último reparo en relación con la noción de lo público propuesta. Si el anterior reparo se refiere al *qué* de lo público (qué alcanza y qué no alcanza estado público), este se refiere al *quiénes*: quiénes pueden hablar en público, es decir, acceder a un espacio de audibilidad para sus pretensiones de disputar y construir sentido en relación con las cuestiones de interés común. Así como los públicos por definición no son hospitalarios para todos los temas, tampoco lo son para todos los sujetos. Los públicos no solo suponen definiciones controvertibles de lo común, de aquello sobre lo que es legítimo hablar, sino también definiciones controvertibles de cómo y, por tanto, implícitamente, quiénes pueden hablar. En palabras de Nancy Fraser:

Los ámbitos públicos en sí mismos no son espacios con grado cero de cultura, igualmente hospitalarios a cualquier posible forma de expresión cultural. Más bien, consisten en instituciones culturalmente específicas [...] pueden ser entendidas como lentes retóricos, culturalmente específicos, que filtran y alteran las expresiones que enmarcan; pueden acoger algunas formas expresivas y otras no. (1993, p. 44)

Esta observación no implica desechar lo público por su carácter constitutivamente excluyente. La historicidad y singularidad cultural de un público impone límites en relación con aquello que puede alojar, pero también constituye su potencia; pues es desde ese horizonte histórico y cultural singular que puede producir sentidos. Entonces, de lo que se trata no es de aspirar a una esfera pública culturalmente neutra,

solo caracterizada por las condiciones formales que garantizarían el ingreso de todos los sectores. Pero, por otra parte, las experiencias feministas en la región demuestran que, aun cuando las barreras formales se levantan, por ejemplo, con la aceptación de mujeres y otras identidades de género no hegemónicas e, incluso, en los casos en que las barreras económicas se hacen menos infranqueables, las exclusiones persisten bajo otras formas: existen formas de hablar, identidades y voces que resultan menos audibles, que no resuenan; voces que, formal e incluso materialmente admitidas en lo público, son ignoradas en él. La respuesta a estas exclusiones, entonces, no puede consistir solo en esforzarse por eliminarlas. En la medida en que esas exclusiones definen a lo público del que se ven excluidas, su combate exige una tarea más ardua: deben ser tematizadas, deben convertirse explícitamente en temas de disputa de lo público.

Nuevamente, nuestra experiencia en Jóvenes y Memoria se vio atravesada por esta compleja dimensión de lo público. Pensemos en los espacios públicos en los que se han habilitado palabras de memoria sobre el pasado reciente y los derechos humanos: ¿quiénes han sido habilitados para hablar en esos espacios?, ¿qué barreras invisibles dificultan que todos y todas puedan tomar la palabra sobre estos temas? Nos interesan aquí no todas las barreras y obstáculos, sino solo algunas de las más importantes que encontramos en nuestro trabajo con las y los jóvenes. Dos grandes cuestiones pueden ser pensadas bajo esta luz. La primera concierne a lo generacional, la segunda, a lo popular.

El discurso sobre los derechos humanos y la memoria tiene marcas generacionales. Al menos el discurso que nos interesa movilizar en el programa no es un discurso abstracto y globalizado, sino que arraiga en experiencias, luchas y consignas específicas compartidas. Es inevitable que surja entonces la pregunta acerca de cómo incluir en ese discurso a quienes, nacidos después, no han sido atravesados directamente por esas experiencias y por esas luchas; quienes no han sido convocados vitalmente por las mismas consignas políticas. ¿Qué lugar en el discurso sobre la memoria y los derechos humanos hacemos a aquellos que vinieron después? ¿Cómo asignarles un lugar que no sea la mera repetición, el mero “recibir la posta”, la mera escucha? Sabemos, además, que el asignar un lugar de pasividad a los/as nuevo/as atenta contra nuestro propósito educativo más básico: generar perspectivas críticas. Entonces ¿cómo evitar que el deber de recordar se convierta en un mandato moralizante

vaciado de potencialidad crítica? ¿Cómo favorecer el desplazamiento del “deber de memoria” hacia el “derecho de memoria” (Díaz *et. al.*, 2011, p. 2)?⁹

Una respuesta posible a esta cuestión parte del reconocimiento de que la participación genuina en espacios y discursos públicos no consiste simplemente en verse habilitados a “expresar ciertos contenidos propositivos”, sino que implica “ser capaces de hablar con la propia voz” (Fraser, 1993, p. 44). En otras palabras: es necesario inventar dispositivos y formas de transmisión que hagan lugar a esa articulación de la propia voz de las nuevas generaciones. Uno de los aprendizajes del Jóvenes y Memoria es que la repetición de perspectivas críticas en relación al pasado no es garantía del ingreso a lo público con perspectivas críticas en relación al presente. Solo hablar con la propia voz hace posible formular a su vez perspectivas críticas sobre aquello de lo que se habla.

En segundo lugar, encontramos que es necesario pensar la cuestión del vínculo entre lo público y lo popular. No hace falta decir que este vínculo no va de suyo, que los espacios públicos, incluidas las escuelas y las universidades, históricamente han presentado configuraciones antipopulares¹⁰. No podemos dar por sentada la superación de esta tensión. Debemos volver a preguntarnos, en relación con la cuestión que nos ocupa —derechos humanos y memoria—, qué lugar hacemos en estos espacios públicos a las voces populares. Muchas de las escuelas que convocamos en Jóvenes y Memoria Córdoba son de sectores urbano-marginales, en donde los medios de acceso a los debates sobre la memoria y derechos humanos han sido históricamente limitados. No alcanza con incluir materialmente a estos sectores en espacios de debate en torno a la memoria y los derechos humanos. No alcanza con hacer llegar a las escuelas los buenos materiales preparados por el gobierno

9 Con este desplazamiento el equipo de Jóvenes y Memoria bonaerense (Díaz *et al.*, 2011), subraya el hecho de que la memoria no debe ser concebida como un *mandato* que obliga a las nuevas generaciones a recibir y preservar aquello que otros le han legado, sino como una *acción* cuya posibilidad debe ser garantizada: la acción de apropiarse, quizás profanar, el legado de una manera creativa e irreverente. En esta misma dirección apunta también Estanislao Antelo cuando indica que la tarea del/a educador/a en temas relativos a memoria consiste en promover, pero “*sin molestar*” la cita con las generaciones pasadas (2007, p. 120). En este sentido, podríamos decir que esta idea de un “deber de memoria” como mandato se resiste a lo que Antelo llama la “evidencia pedagógica” de que “no somos amos de los efectos que provocamos” (p. 118).

10 Sobre la tensión entre lo público y lo popular en el ámbito educativo, cf. Rodríguez, 2013.

sobre estos temas. Además, debemos afrontar la pregunta sobre cómo la exclusión social, al igual que la diferencia generacional, atraviesa y marca, de manera invisibilizada, los discursos legitimados sobre memoria y derechos. Y con ella, también la pregunta sobre cómo pueden transformarse estos discursos, no solo en sus temas, sino también en sus modos de expresión y subjetivación, cuando son tomados por sectores populares. En definitiva, los discursos de memoria y derechos humanos que buscamos sembrar deben poder recoger diferencias generacionales y sociales que hoy nuestros lenguajes no alcanzan a reflejar o incluso inconscientemente ocultan.

VI. Consideraciones finales

Al comenzar decíamos que todo espacio público se caracteriza por una preocupación acerca de sus fronteras y vías de acceso. Las reflexiones que reseñamos aquí nos hacen imaginar el proceso de inclusión que conllevaría el fortalecimiento de los públicos, no como la tranquila, sostenida, controlada expansión de las fronteras de un espacio ya dado, sino como una propagación discontinua de espacios múltiples inaugurados en torno a lo común. Es decir, al interrogamos acerca del papel de los sitios de memorias y la universidad en relación con las escuelas, no podemos quedarnos con la imagen, aun cuando bella, de un trabajo de ensanchamiento de las avenidas que conducen allí donde ya nos encontramos. No se trata solo de ampliar estos dos espacios, queridos espacios públicos, para que los y las jóvenes vengan a él. Universidad y sitio de memoria también tienen otra posibilidad, que llamamos disruptiva y rizomática.

Decimos que es rizomática porque, a partir del ejercicio de tender lazos y sembrar preguntas, la tarea es disparar una multiplicación incontrolada de conversaciones y disputas en lugares y sobre temas impensados, en principio marginales; multiplicación de voces que aspiran a un habla pública que previamente no tenía ese estatus. En contraposición a un crecimiento desde el centro (en este caso, un crecimiento cuyo eje son los espacios públicos ya consagrados) un crecimiento rizomático no es jerárquico sino discontinuo, esto es, no avanza desde una raíz central, sino a partir de conexiones que forman un plexo que carece de centro y de bordes. En otras palabras, los desafíos reseñados en relación con

las desigualdades entre los públicos y los movimientos excluyentes en torno al *qué* y al *quiénes* los conforman nos inclinan a pensar la tarea de potenciación de lo público como la tarea de activar una propagación de interrogaciones capaz de producir aquí y allá apariciones de lo público imprevistas¹¹.

Por otra parte, este movimiento de propagación, que entendemos como nuestra tarea inicial, es disruptivo porque, en la medida que quienes así se reúnen pueden “encontrar el tono o las palabras adecuados para expresar sus pensamientos” (Fraser, 1993, p. 36), en la medida en que “pueden encontrarse entre sí, y cuestionar las formas de deliberación que enmascaran exclusiones” (p. 40), pueden también disputar los sentidos de los públicos dominantes o hegemónicos tales como los conocemos, esto es, cuestionar aquello que se considera lo común, cómo es posible hablar sobre él y quiénes pueden hacerlo. Estos desplazamientos son disruptivos porque necesariamente conmueven la estructura de los públicos; ponen en evidencia aquello que sus reglas suponen y al mismo tiempo ocultan, a pesar de sí mismas. En este sentido, es necesario reinterpretar la divisa que mencionamos arriba: que todo público debe aspirar a visibilizar los límites de su pretensión de inclusión universal. Este ejercicio de visibilización y puesta en cuestionamiento de las barreras no puede hacerse desde dentro. No pueden hacerlo las universidades y los sitios de memoria sin salir de sí mismos. Son otro/as los que deben hacerlo o con quienes debemos poder hacerlo. Las reflexiones a partir de nuestra experiencia en el proyecto Jóvenes y Memoria Córdoba que compartimos aquí se propusieron recuperar algunos indicios acerca de cómo caminar hacia esa posibilidad.

11 Deleuze y Guattari han tomado la imagen del rizoma proveniente de la botánica como modelo para describir las características de una configuración epistemológica no jerárquica. El rizoma es una forma de crecimiento de ciertas plantas en las que las ramificaciones pueden producirse en cualquier parte y constituir distintos núcleos, bulbos, sin depender de un tallo central. Tomamos aquí esta idea en su sentido más general para describir un movimiento de crecimiento de los públicos que no sitúe en su centro a los públicos consagrados y a los nuevos públicos que a partir de allí nacen como sus ramificaciones subordinadas. La idea deleuziana-guattariana de rizoma tiene, con todo, mayores implicancias filosóficas de las que pretendemos recoger aquí. Cf. Deleuze y Guattari, 2002: 9-32.

Referencias bibliográficas

- ANTELO, E. (2007). Intervención sin título en la mesa "Memoria, educación y transmisión", en Adamoli, M. C.; Farías, M.; D'Iorio, G.; Luzuriaga, P.; Pittaluga, R.; Trímboli, J., *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- CACOPARDO, A.; RAGGIO, S. (2008). "Reflexiones en torno a la construcción social de la memoria y las políticas públicas de memoria en Argentina". Primer Seminario Internacional Políticas de la Memoria [Actas]. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Buenos Aires. Recuperado el 12/05/2020 de: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/_pdf/seminario1-08/Publicacion_1SIPM.pdf
- DAMONTE, M. (2018). "Jóvenes con Memoria. Una experiencia del programa Jóvenes y Memoria en La Matanza". XI Seminario Internacional Políticas de la Memoria: memorias subalternas, memorias rebeldes [Ponencia]. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Recuperado el 10/05/2020 de <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/09/seminario-xi-ponencias.php>
- DA SILVA CATELA, L. (2014a). "Esas memorias... ¿nos pertenecen? Riesgos, debates y conflictos en los sitios de memoria en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado reciente en Argentina". *¿Qué es legítimo hacer con los sitios de memoria?* [Foro virtual]. Recuperado el 10/10/2019 de <http://memoria.ides.org.ar/archivos/2344>
- DA SILVA CATELA, L. (2014b). "Lo que merece ser recordado...". Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria". *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, vol. 1, nro. 2, pp. 28-47.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2002). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DÍAZ, D., SALVATORI, S., SARAVÍ, M. E., ORDENAVÍA, M., Y RAGGIO, S. (2011). "Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria. Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro". IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria [Ponencia]. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Recuperado el 10/05/2020 de <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/seminario.php>

- EQUIPO JÓVENES Y MEMORIA DE LA COMISIÓN POR LA MEMORIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2017). "Historias #Chapa2019" [Página web]. *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro*. Recuperado el 10/02/2020 de <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesy memoria/historias-chapa/>
- FRASER, N. (1993). Repensar el ámbito público: Una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Debate Feminista*, nro. 7, pp. 23–58.
- GONZÁLEZ, S. (2019). "Preguntándonos por el pasado. El programa Jóvenes y Memoria como espacio de transmisión intergeneracional. Experiencias desde la docencia". XII Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Crisis del presente y disputas por la memoria [Ponencia]. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.
- ORDENAVÍA, M. Y SALVATORI, S. (2010). "Pensar el pasado. Los jóvenes y sus representaciones sobre los desaparecidos". Congreso LASA. Recuperado el 28/03/2020 en <https://educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/03/Pensar-el-pasado-Los-j%C3%B3venes-y-sus-representaciones.pdf>
- RAGGIO, S. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, vol. 7, nro. 14, pp. 1-12. UNLP.
- RAGGIO, S. (2014). "Enseñar los pasados que no pasan", en Flier, P. (comp.), *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 84-106.
- RAGGIO, S. (2006). Jóvenes construyendo colectivamente la memoria, *Revista Novedades Educativas*, año 18, nro. 188, pp. 1-5.
- RODRÍGUEZ, L. (2013). Actualidad del pensamiento freireano. Seis puntos para una relectura. *Trampas de la comunicación y la cultura*, nro. 75, pp. 157-163.
- RODRÍGUEZ, A. Y ORDENAVÍA, M. (2018). "Desde la experiencia del programa jóvenes y memoria: Las memorias tienen género". XI Seminario Internacional Políticas de la Memoria: memorias subalternas, memorias rebeldes [Ponencia]. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Recuperado el 10/5/2020 de <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/09/seminario-xi-ponencias.php>

WARNER, M. (2012). *Público, públicos, contrapúblicos*. México: Fondo de Cultura Económica.

ZABATEL CORBO, E. (2008). Notas breves sobre la extensión, *E+ Estudios de Extensión en Humanidades*, vol. 1, nro. 1, pp. 23-34.

Documentos

Manifiesto liminar (1918)

La juventud argentina de Córdoba
a los hombres libres de Sud América

Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario —aún el más reciente— es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino: el derecho

divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. 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. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: *enseñando*.

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo solo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y solo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, solo ha venido a probar que el mal era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria, ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre

del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son —y dolorosas— de todo el continente. ¿Que en nuestro país una ley —se dice— la de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien. La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La federación universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. El confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral

estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros —los más— en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del Salón de Actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionado en el propio salón de actos de la federación universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral la declaración de la huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos, sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas

camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy por ti, mañana para mí” corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatar nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: “Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes”. Palabras llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes; Gurmensindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.

§

Este manifiesto, conocido continentalmente como *Manifiesto Liminar*, fue publicado originalmente en una edición extraordinaria de *La Gaceta Universitaria*, órgano estudiantil, en Córdoba, el 21 de junio de 1918. La autoría se le atribuye a Deodoro Roca.

Decreto de implementación de la gratuidad universitaria (1949)

Decreto N.º 29.337 del 22 de noviembre de 1949

CONSIDERANDO

Que el engrandecimiento y auténtico progreso de un Pueblo estriba en gran parte en el grado de cultura que alcanza cada uno de los miembros que lo componen;

Que por ello debe ser primordial preocupación del Estado disponer de todos los medios a su alcance para cimentar las bases del saber, fomentando las ciencias, las artes y la técnica en todas sus manifestaciones;

Que atendiendo al espíritu y a la letra de la nueva Constitución es función social del Estado amparar la enseñanza universitaria a fin de que los jóvenes capaces y meritorios encaucen sus actividades siguiendo los impulsos de sus naturales aptitudes, en su propio beneficio y en el de la Nación misma;

Que como medida de buen gobierno el Estado debe prestar todo su apoyo a los jóvenes estudiantes que aspiren a contribuir al bienestar y prosperidad de la Nación, suprimiendo todo obstáculo que les impida o trabaje el cumplimiento de tan notable como legítima vocación;

Que dentro de la Nación y de acuerdo con la misión específica que la ley les impone son las universidades especialmente las encargadas de difundir la cultura y formar la juventud;

Que una forma racional de propender al alcance de los fines expresados es el establecimiento de la enseñanza universitaria gratuita para todos los jóvenes que anhelan instruirse para el bien del país;

Por ello y de acuerdo a lo aconsejado por el Sr. Ministro de Educación,

EL PRESIDENTE DE LA NACIÓN ARGENTINA

DECRETA

**Decreto N.º 29.337 – 22 de noviembre de 1949 –
Suspende el cobro de aranceles universitarios.**

Art. 1º: Suspéndese con anterioridad al 20 de junio de 1949 el cobro de los aranceles universitarios actualmente en vigor. El Ministerio de Educación propondrá a la consideración del Poder Ejecutivo, dentro de los 30 días de la fecha del presente decreto, con intervención del Ministerio de Hacienda, las normas a que se ajustará la aplicación del presente decreto.

Art. 2º: Por el Ministerio de Educación se procederá a determinar la incidencia que financieramente tenga en cada organismo universitario la medida a que se refiere el artículo anterior, debiendo —en el caso de que los menores ingresos por derechos arancelarios no puedan ser compensados con los recursos específicamente universitarios— proponer al Ministerio de Hacienda el arbitrio que estime corresponder.

Art. 3º: El presente decreto será refrendado por los señores Ministros Secretarios de Estado en los Departamentos de Educación y de Hacienda de la Nación.

Art. 4º: Comuníquese, etc.

– PERÓN – Ramón A. Cereijo – Roberto A. Ares – Oscar
Ivanissevich – Alfredo Gómez Morales – José C. Barro.

§

“Suspensión de aranceles universitarios”, en Boletín Oficial de la República Argentina, Presidencia de la Nación - Subsecretaría de informaciones - Dirección General del Registro Nacional. Buenos Aires, jueves 1º de diciembre de 1949, Año LVII, Número 16 509.

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta 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.

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, además de la colaboración de los gobiernos de Brasil, España, México y la República Bolivariana de Venezuela, han participado presencialmente más de 3500 integrantes de la comunidad académica regional —directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en Educación Superior—. La CRES 2008 también fue transmitida por Internet en cuatro idiomas a todos los países de América Latina y el Caribe (ALyC) y el mundo desde los portales de la CRES, de la UNESCO-París, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Ministerio de la Educación de Brasil, y otros medios como radio y televisión. Esta Conferencia ha contribuido a identificar los principales planteamientos de América Latina y el Caribe ante la Conferencia Mundial de Educación Superior, prevista para el año 2009, así como las ideas-fuerza para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la Educación Superior en la región.

La CRES 2008 se realiza a 10 años de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), a 12 años de la Conferencia Regional de la

Habana (1996) y a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad.

El amplio proceso de preparación de este evento ha contado con la activa participación de las comunidades académicas de la región, incluidos los estudiantes a través de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE). Dicha participación se ha dado en múltiples foros y encuentros de carácter nacional, subregional y regional, cuyas conclusiones nutren el evento. Por otra parte, los estudios coordinados por IESALC han conducido a la elaboración de los documentos ampliamente divulgados que sirven de base para el debate en esta Conferencia.

El balance realizado visualiza, en términos prospectivos, los retos y las oportunidades que se plantean en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global. El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Deben también tomar en cuenta la riqueza de la historia, de las culturas, las literaturas y las artes del Caribe y favorecer la movilización de las competencias y de los valores universitarios de esta parte de nuestra región, para edificar una sociedad latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada.

La Conferencia Regional de Educación Superior 2008 hace un urgente y enfático llamado a los miembros de las comunidades educativas, particularmente a los encargados de la toma de decisiones políticas y estratégicas, a los responsables de los Ministerios de Educación, de Educación Superior, de Cultura y de Ciencia y Tecnología, a las organizaciones internacionales, a la propia UNESCO y a los actores y personas involucrados en las tareas educativas y universitarias, a considerar los

planteamientos y las líneas de acción que se han derivado del debate sostenido en ella acerca de las prioridades que la Educación Superior debe asumir, sobre la base de una clara conciencia respecto de las posibilidades y aportes que esta reviste para el desarrollo de la región.

Los desafíos y retos que debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman. Esta Conferencia Regional señala que, si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales uno de los más importantes es la educación y en particular la Educación Superior.

Por ello, convencidos del valor primordial de la Educación Superior en el forjamiento de un futuro mejor para nuestros pueblos, declaramos:

A- Contexto

1 – La construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable debe ser asumida por todas las naciones del Mundo y por la sociedad global en su conjunto. En este sentido, las acciones para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio deben constituirse en una prioridad fundamental.

2 – Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza.

3 – En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz.

B- La Educación Superior como derecho humano y bien público social

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

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

3 – Considerando la inmensa tarea de expandir la cobertura que se presenta para los países de América Latina y el Caribe, tanto el sector público como el privado están obligados a otorgar una Educación Superior con calidad y pertinencia, por lo que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público.

4 – En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades. En un continente con países que vienen saliendo de la terrible crisis democrática que provocaron las dictaduras y que ostenta la penosa circunstancia de tener las mayores desigualdades sociales del Planeta, los recursos humanos y el conocimiento serán la principal riqueza de todas cuantas disponemos.

5 – Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad,

pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes, resultan indispensables.

6 – La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho.

7 – La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo. Debemos promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica, especialmente la transnacional, en todos los aspectos claves de una Educación Superior de calidad.

8 – La incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del “trato nacional” que en ellos se establece. Asimismo,

afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial.

C- Cobertura y modelos educativos e institucionales

1 – Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas, se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región.

2 – Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables.

3 – Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

4 – Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas.

5 – Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales.

6 – Avanzar hacia la meta de generalizar la Educación Superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel solo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas.

7 – Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currículas flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo. Todo esto exige perfeccionar la articulación entre los distintos niveles de formación, mecanismos educativos formales y no formales, así como programas conciliables con el trabajo. Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de Educación Superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria. Igualmente, resultan imprescindibles la desconcentración y regionalización de la oferta educativa para procurar la equidad territorial, tanto como para facilitar la incorporación de los actores locales en la Educación Superior.

8 – Las tecnologías de información y comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas y un sistema de estricto control de la calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza–aprendizaje.

9 – Dado que la virtualización de los medios educativos y su uso intensivo en los procesos de enseñanza–aprendizaje tenderán a crecer aceleradamente, cobra enorme importancia el papel de la Educación

Superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado.

10 – La Educación Superior tendrá que hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad. La Educación Superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos. Los Estados deben asumir en su plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la educación inicial hasta la superior. En este sentido, las políticas de acceso a la Educación Superior deben también considerar la necesidad de la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en los postgrados.

11 – Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación.

12 – Es indispensable garantizar la universalización de la educación media. Igualmente, la incorporación de toda la población a las dinámicas del conocimiento exige, por parte de las instituciones de Educación Superior, el desarrollo de alternativas y trayectorias educativas conducentes a certificaciones para el trabajo, la alfabetización digital y el reconocimiento, de experiencias y saberes adquiridos fuera de los sistemas formales. En este sentido, debe rescatarse, entre otras, la experiencia de las Universidades Populares de los inicios del reformismo universitario.

13 – Las instituciones de Educación Superior de la región necesitan y merecen mejores formas de gobierno, capaces de responder a las transformaciones demandadas por los contextos internos y externos. Eso exige la profesionalización de los directivos y una vinculación clara entre la misión y propósitos de la institución y los instrumentos de gestión.

D- Valores sociales y humanos de la Educación Superior

1 – Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. Como ha sido planteado por la UNESCO en otras oportunidades, las instituciones de Educación Superior y, en particular, las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues esta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones.

2 – Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad.

3 – Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Estos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional.

4 – La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multi-lingüe de nuestros países y de nuestra región.

5 – Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región,

y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.

6 – Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de estas.

E- La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable

1 – La Educación Superior tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas con los países hoy más desarrollados y al interior de la región. La existencia de dichas brechas amenaza con perpetuar en nuestros países situaciones de subordinación y pobreza. Se requiere incrementar la inversión pública en ciencia, tecnología e innovación, así como la formulación de políticas públicas para estimular una creciente inversión por parte de las empresas. Estas inversiones deben estar dirigidas al fortalecimiento de las capacidades nacionales y regionales para la generación, transformación y aprovechamiento del conocimiento, incluyendo la formación calificada, el acceso a la información el equipamiento necesario, la conformación de equipos humanos y comunidades científicas integradas en red.

2 – Las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas fundamentalmente a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento, sean estos empresas de producción, servicios públicos o comunidades, de forma que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas, conformando líneas de investigación prioritaria.

3 – El desarrollo de las capacidades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas con clara y rigurosa calidad debe estar vinculado a una perspectiva de sustentabilidad. El agotamiento del modelo predominante de desarrollo se evidencia en la contraposición entre

las necesidades humanas, los modelos de consumo y la conservación de la habitabilidad del Planeta. Se trata de propiciar enfoques que apunten a combinar la atención de los problemas sociales, económicos y ambientales, reduciendo el hambre, la pobreza y la inequidad, a la vez que se mantienen la biodiversidad y los sistemas de soporte de la vida en la Tierra. La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. Las instituciones de conocimiento tienen un papel fundamental en la orientación de las nuevas tecnologías y la innovación hacia sistemas de consumo-producción que no condicionen las mejoras en el bienestar al consumo creciente de energía y materiales.

4 – Las nuevas tecnologías convergentes forman parte de la dinámica contemporánea del desarrollo científico-técnico que transformará a las sociedades en el curso de las próximas décadas. Nuestros países deberán sortear nuevos y difíciles desafíos para poder generar y utilizar este conocimiento e introducirlo y adaptarlo a metas sociales y económicas. Es necesario prestar especial atención a las barreras y potenciar la construcción de bases y plataformas científico-tecnológicas endógenas.

5 – El proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación compartida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que nuestro desarrollo y el bienestar que nuestros pueblos demandan. Debe también propiciar una actividad científica fundada en las necesidades sociales y una creciente comprensión de la ciencia como un asunto público que concierne a la sociedad en su conjunto.

6 – Debe incrementarse la difusión y la divulgación del conocimiento científico y cultural a la sociedad, dando a los ciudadanos la oportunidad de participar en las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que puedan afectarlos directa o indirectamente, buscando convertirlos en soporte consciente de ellas, y al mismo tiempo abriendo el sistema científico a la crítica social.

7 – Tan importantes como la generación y socialización del conocimiento en las áreas de ciencias exactas, naturales y tecnologías de producción son los estudios humanísticos, sociales y artísticos con el fin de fortalecer perspectivas propias para el abordaje de nuestros problemas, responder a los retos en materia de derechos humanos, económicos, sociales y culturales, equidad, distribución de la riqueza, integración intercultural, participación, construcción democrática y equilibrio internacional, así como de enriquecer nuestro patrimonio cultural.

Es indispensable acortar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación.

8 – La formación de postgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento.

F- Redes académicas

1 – La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados.

2 – Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior.

G- La emigración calificada

1 – Un tema que merece la mayor atención es la prevención de la sustracción de personal de alta calificación por vía de la emigración. La existencia de políticas explícitas por parte de países industrializados para

la captación de dicho personal proveniente de los países del Sur significa, en muchos casos para estos, la pérdida de capacidades profesionales indispensables. Resultan impostergables políticas públicas que atiendan al problema en su complejidad, salvaguardando el patrimonio intelectual, científico, cultural, artístico y profesional de nuestros países.

2 – La emigración se ve acelerada por el reclutamiento de jóvenes profesionales de la región por parte de los países centrales, para atender la disminución de su población estudiantil universitaria. Ello podrá enfrentarse mediante la apertura de ámbitos locales de trabajo acordes con sus capacidades, y el aprovechamiento, a través de mecanismos que minimicen el impacto de las pérdidas, de las ventajas estratégicas que puede significar la emigración calificada en otras regiones para el país de origen cuando éste no pueda absorberla directamente.

H- Integración regional e internacionalización

1 – Es fundamental la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. Ello es básico para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

2 – En el marco de la consolidación del ENLACES, es necesario acometer:

- a. La renovación de los sistemas educativos de la región, con el objeto de lograr una mejor y mayor compatibilidad entre programas, instituciones, modalidades y sistemas, integrando y articulando la diversidad cultural e institucional;

b. La articulación de los sistemas nacionales de información sobre Educación Superior de la región para propiciar, a través del Mapa de la Educación Superior en ALC (MESALC), el mutuo conocimiento entre los sistemas como base para la movilidad académica y como insumo para adecuadas políticas públicas e institucionales;

c. El fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y de la investigación para proyectar su función social y pública. Los procesos de acreditación regionales deben estar legitimados por la participación de las comunidades académicas, contar con la contribución de todos los sectores sociales y reivindicar que calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia;

d. El mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región. Los acuerdos sobre legibilidad, transparencia y reconocimiento de los títulos y diplomas resultan indispensables, así como la valoración de habilidades y competencias de los egresados y la certificación de estudios parciales; igualmente hay que dar seguimiento al proceso de conocimiento recíproco de los sistemas nacionales de postgrado, con énfasis en la calidad como un requisito para el reconocimiento de títulos y créditos otorgados en cada uno de los países de la región;

e. El fomento de la movilidad intrarregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, incluso a través de la implementación de fondos específicos;

f. El emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias;

g. El establecimiento de instrumentos de comunicación para favorecer la circulación de la información y el aprendizaje;

h. El impulso a programas de educación a distancia compartidos, así como el apoyo a la creación de instituciones de carácter regional que combinen la educación virtual y la presencial;

i. El fortalecimiento del aprendizaje de lenguas de la región para favorecer una integración regional que incorpore como riqueza la diversidad cultural y el plurilingüismo.

3 – En el plano internacional es preciso fortalecer la cooperación de América Latina y el Caribe con las otras regiones del Mundo, particularmente la cooperación Sur-Sur y, dentro de esta, con los países africanos.

La Conferencia encomienda al IESALC designar una comisión encargada de presentar a la brevedad una hoja de ruta que permita la integración progresiva de las instituciones de Educación Superior de la región.

Los participantes en este encuentro reconocen la labor enjundiosa realizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) en la preparación y realización de este evento, que ha permitido recoger la opinión de la comunidad académica regional con miras a la Conferencia Mundial de Educación Superior, París 2009.

La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del Continente. Los participantes de la CRES 2008 ratifican el compromiso de asegurar esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio.

Decimos con Gabriel García Márquez, desde su sentida Colombia, que nos toca avanzar hacia “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las stirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.

CRES, junio de 2008

§

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2008), en <http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>

Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior (2015)

Ley N.º 27.204

Ley N.º 24.521. Modificación.

Sancionada: Octubre 28 de 2015

Promulgada: Noviembre 09 de 2015

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 1º — Sustitúyese el artículo 1º de la ley N.º 24.521, de educación superior, por el siguiente:

Artículo 1º: Están comprendidas dentro de la presente ley las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 —Ley de Educación Nacional—.

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley N.º 26.206.

ARTÍCULO 2º — Sustitúyese el artículo 2º de la ley N.º 24.521, por el siguiente:

Artículo 2º: El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de gestión estatal y de las universidades provinciales, si las tuviere, de su respectiva jurisdicción.

Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de la supervisión, la fiscalización y, en los casos que correspondiere, la subvención de los institutos de formación superior de gestión privada en el ámbito de su respectiva jurisdicción.

La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica:

a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley;

b) 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;

c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales;

d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias;

e) Constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional, así como la efectiva integración internacional con otros sistemas educativos, en particular con los del Mercosur y América Latina;

f) Promover formas de organización y procesos democráticos;

g) Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población, como una condición constitutiva de los alcances instituidos en la ley N.º 26.206 de educación nacional (título VI, La calidad de la educación, capítulo I, “Disposiciones generales”, artículo 84).

ARTÍCULO 3° — Incorporárase como artículo 2° bis, de la ley N.º 24.521, el siguiente:

Artículo 2° bis: Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.

Prohíbese a las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización.

ARTÍCULO 4° — Sustitúyese el artículo 7° de la ley N.º 24.521, por el siguiente:

Artículo 7°: Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio.

ARTÍCULO 5° — Sustitúyese el artículo 50 de la ley N.º 24.521, por el siguiente:

Artículo 50: Cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles.

ARTÍCULO 6° — Sustitúyese el artículo 58 de la ley N.º 24.521, por el siguiente:

Artículo 58: El aporte del Estado nacional para las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal no puede ser disminuido ni reemplazado en ningún caso mediante recursos adicionales provenientes de otras fuentes no contempladas en el presupuesto anual general de la administración pública nacional.

ARTÍCULO 7°— Sustitúyese el artículo 59 de la ley N.º 24.521, por el siguiente:

Artículo 59: Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económico-financiera que ejercerán dentro del régimen de la ley N.º 24.156, de administración financiera y sistemas de control del sector público nacional. En ese marco corresponde a dichas instituciones:

a) Administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto. Los recursos no utilizados al cierre de cada ejercicio se transferirán automáticamente al siguiente;

b) Fijar su régimen salarial y de administración de personal;

c) Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad.

Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes.

Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios;

d) Garantizar el normal desenvolvimiento de sus unidades asistenciales, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen, con acuerdo a las normas que dicten sus consejos superiores y a la legislación vigente;

e) Constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la ley N.º 23.877, de promoción y fomento de la innovación tecnológica;

f) Aplicar el régimen general de contrataciones, de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales, con las excepciones que establezca la reglamentación. El rector y los miembros del Consejo Superior de las Instituciones Universitarias Nacionales serán responsables de su administración según su participación, debiendo responder en los términos y con los alcances previstos en los artículos 130 y 131 de la ley N.º 24.156. En ningún caso el Estado nacional responderá por las obligaciones asumidas por las instituciones universitarias que importen un perjuicio para el Tesoro nacional.

ARTÍCULO 8º— Incorpórase como artículo 59 bis a la ley N.º 24.521, el siguiente:

Artículo 59 bis: El control administrativo externo de las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal es competencia directa e indelegable de la Auditoría General de la Nación que, a tales efectos, dispondrá de un área específica con los recursos humanos y materiales adecuados para llevar a cabo esta tarea. Todas las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal deben generar mecanismos de auditoría interna que garanticen transparencia en el uso de los bienes y recursos.

ARTÍCULO 9º— Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

Dada en la sala de sesiones del Congreso Nacional, en Buenos Aires, a los veintiocho días del mes de octubre del año dos mil quince.

— Registrada bajo el N.º 27204 —

AMADO BOUDOU. — JULIÁN A. DOMÍNGUEZ.

Juan H. Estrada. — Lucas Chedrese.

§

Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior (2015). Honorable Congreso de la Nación Argentina, en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-254825/texto>

Autores

Javier Araujo es Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Magíster en Gestión Pública por la Universidad Complutense de Madrid. Es docente ordinario en la Universidad Nacional de Quilmes y en la UNICEN y miembro de la comisión de expertos de la Red de Indicadores de Educación Superior en Iberoamérica OEI-UNESCO. Fue Subsecretario de Formación en el Ministerio de Defensa (2012-2015) y Decano en la Facultad de la Defensa (2020-2023). Tiene publicados artículos donde se analizan los vínculos entre políticas públicas y educación superior.

Laura Arese es Licenciada, Profesora y Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente de Problemáticas Filosóficas y Educación y Enseñanza de la Filosofía en la misma casa de estudios. Ha publicado diversos artículos y coordinado libros sobre filosofía política, en especial sobre el pensamiento de Hannah Arendt.

Patricia Berrotarán es Doctora en Historia, y es docente de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad de Buenos Aires. Fue directora de la Licenciatura en Historia y del Doctorado en la Universidad Nacional de Quilmes. Se especializa en la historia política y social argentina contemporánea, con especial énfasis en el estudio del estado y en el período peronista (1946-1955). Ha publicado *Del plan a la planificación. El estado durante la época peronista* y es coautora de *Sueños de bienestar en la Nueva Argentina*.

Lucía Capriotti es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente del nivel secundario y como trabajadora del Área “Pedagogía de la Memoria” en el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera de la provincia de Córdoba.

Virginia Carranza es Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba y Especialista en Democracia y Desarrollo en América Latina por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro y la Universidad Nacional de San Martín. Es integrante del equipo coordinador del Programa Jóvenes y Memoria Córdoba. Recordamos para el futuro y la Mesa de

Trabajo por los DD.HH. de la provincia de Córdoba, donde coordina el Comité de Solidaridad con los Pueblos Latinoamericanos. Es una de las autoras de *Jóvenes y Memoria Córdoba. Recordamos para el futuro. Cuadernillo de orientaciones y recursos didácticos*.

Julián Dércoli es Licenciado y Doctor en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Es docente en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, donde se desempeña como Subsecretario de Política y Territorio.

Gabriela Diker es Doctora en Educación por la Universidad del Valle, Colombia, e investigadora docente del IDH de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde fue la primera mujer en desempeñarse como rectora, para los períodos: 2014-2018 y 2018-2022. Fue secretaria de evaluación e información educativa de la Nación entre 2019 y 2021. Es autora de *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* y escribió, junto a Graciela Frigerio, *Tiempos de infancias. Argentina, fragmentos de 200 años*, entre otros títulos.

Gisela Giamberardino es Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Doctora en Sociología de los fenómenos internacionales, del territorio y el Trabajo Social por la Università degli Studi di Trieste, Italia. Es docente de posgrado en distintas universidades del país y extranjeras e investigadora de la UNICEN, donde actualmente dirige el Área de Políticas de Género. Compiló, junto a Matías Álvarez, los siguientes volúmenes: *(Contra) Pedagogías de la sexualidad. Interpelaciones teórico-políticas y Ensamblajes de género, sexualidades y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*.

Diana Hamra Robaina es Profesora en Historia por el ISFD N.º41 de Alte. Brown y Licenciada en Historia por la Universidad del Salvador. Es Directora del Centro Universitario África y su Diáspora de la Universidad Nacional de Avellaneda y docente-investigadora en esa casa de estudios. Integra el Equipo Técnico Región 2 dependiente de la Dirección de Formación Docente Permanente (DGCyE, Pcia. Buenos Aires). Es autora de publicaciones y materiales didácticos sobre Historia, Ciencias Sociales y su enseñanza.

Axel Kicillof es actualmente el gobernador de la Provincia de Buenos Aires. Es Licenciado y Doctor en Economía por la Universidad de Buenos Aires. Fue profesor titular y adjunto por concurso en las carreras de Economía y Sociología de esa y otras universidades nacionales. Se desempeñó como investigador de carrera en el Conicet. En la gestión pública, ejerció diversos cargos, entre ellos, subgerente general en Aerolíneas Argentinas, subinterventor y director de YPF, ministro de Economía de la Nación y diputado nacional. Es autor de *De Smith a Keynes. Siete lecciones de historia del pensamiento económico*; *Y ahora, ¿qué? Desengrietar las ideas para construir un país normal*; *Diálogos sin corbata* y *Volver a Keynes*, este último también publicado en inglés por Routledge, con el título *Keynes and The General Theory Revisited*.

Adriana Puiggrós es Licenciada en Ciencias de la Educación, Doctora en Pedagogía y docente-investigadora de la Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional. Ocupó los cargos de directora general de Escuelas en la Provincia de Buenos Aires y de viceministra de Educación de la Nación. Fue convencional constituyente y, como diputada nacional, presidenta de las comisiones de Educación y de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados. Entre sus libros más recientes se encuentran *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, *Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas*. Ha coordinado, con Darío Pulfer, los dos volúmenes de *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*.

Eduardo Rinesi es Licenciado en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario, Máster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Doctor en Filosofía por la Universidad de San Pablo, Brasil. Es profesor titular ordinario de la Universidad Nacional de General Sarmiento, de la que fue rector entre 2010 y 2014 y donde actualmente dirige la carrera de Especialización en Filosofía Política. También da clases en la Universidad de Buenos Aires y en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Autor de numerosos libros de teoría social y filosofía política, entre ellos *Política y tragedia. Hamlet, entre Maquiavelo y Hobbes*; *Las máscaras de Jano. Notas sobre el drama de la historia*; *La política*; *Si el hombre va al agua*.

Diego Tatián es Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y en Ciencias de la cultura, su segundo doctorado obtenido en Italia. Es docente en la Universidad Nacional de San Martín y trabaja como investigador independiente del Conicet. Ha sido director de la editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, fue Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de esa Universidad, entre 2011 y 2017. Sus libros más recientes son *La tierra de los niños*; *Lecturas imaginarias. Spinoza, la felicidad y la rebeldía*; *Libro de los pasajes. Mitológicas de Córdoba*; *El efecto Deodoro*; *El odio*; *La filosofía y la vida. Doce lecciones con Spinoza* y *La soledad de las cosas*.

Índice

Presentación	7
Universidades Nacionales y Provinciales con sede en la provincia de Buenos Aires	11
Antecedentes históricos	
Universidad y gratuidad en la Argentina peronista (1946-1955) <i>Patricia Berrotarán, Diana Hamra, Javier Araujo</i>	15
Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional <i>Julián Dércoli</i>	31
Debates y derechos	
La universidad como derecho <i>Eduardo Rinesi</i>	51
El derecho a la educación, punto de partida <i>Adriana Puiggrós</i>	71
¿Para qué tantas universidades? Apuntes sobre la política universitaria del macrismo <i>Gabriela Diker</i>	83
Universidad pública y gratuita, pensamiento crítico y desarrollo nacional <i>Axel Kicillof</i>	97
La invención y la Herencia. Notas liminares para una universidad abierta <i>Diego Tatián</i>	111

Otros saberes, nuevos derechos

Batallar entre paradigmas. Orientaciones teóricas- epistemológicas en torno a prácticas y sentidos feministas (y disidentes) en las ciencias	127
<i>Gisela Giamberardino</i>	
Lo público en tensión. Reflexiones a partir de una experiencia extensionista	147
<i>Laura Arese, Virginia Carranza, Lucía Capriotti</i>	

Documentos

Manifiesto liminar (1918)	167
Decreto de implementación de la gratuidad universitaria (1949)	173
Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008	175
Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior (2015)	190
Autores	196



Esta edición de 1200 ejemplares
se terminó de imprimir en Imprentas del
Estado Bonaerense, 3 y 523, Tolosa,
Provincia de Buenos Aires,
en agosto de 2025.

DONDE HAY UNA NECESIDAD

Este libro reúne una serie de trabajos que permiten volver a sostener que estudiar y recibirse en la universidad pública es un derecho. Los textos seleccionados, en su mayoría, provienen de libros y revistas publicados previamente por editoriales universitarias.

La propuesta de lectura, con autores pertenecientes a diferentes disciplinas y espacios de enunciación, se asemeja a una conversación abierta donde *poner en común* temas, debates y temporalidades que afirman el derecho a la universidad pública frente a las políticas de vaciamiento y mercantilización.

Por un lado, se da cuenta de los acontecimientos determinantes en el vínculo entre historia y universidad en el siglo XX argentino. Por otro lado, se recogen argumentos para discutir la restricción a los derechos adquiridos, los discursos y políticas que vienen horadando los sentidos de lo público, de la autonomía, de la gratuidad, de la inclusión y del desarrollo de conocimiento y ciencia soberanos. Por último, esos sentidos se expanden en los escritos sobre teorías feministas, extensión universitaria y políticas de memoria, que piensan las necesarias transformaciones de la universidad en relación con las necesidades vitales del pueblo, al cual le pertenece.

