

# POLÍTICA **UNIVERSITARIA**

## La universidad hoy, a 100 años de la Reforma Volumen 1

### **MERITOCRACIA: Y EN LA UNIVERSIDAD, ¿QUÉ?**

LETICIA RÍOS Y NATALIA PELUSO

### **CIEN AÑOS DE LA REFORMA Y UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR LOS CAMBIOS EN EL GOBIERNO DE NUESTRAS UNIVERSIDADES**

DANIELA ATAIRO

### **EL FINANCIAMIENTO UNIVERSITARIO EN LA ARGENTINA**

ALEJANDRO LÓPEZ ACOTTO, CARLOS MARTÍNEZ,  
MARTÍN MANGAS Y RICARDO PAPARAS

### **LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS COMO TERRITORIO DEL PATRIARCADO**

GRACIELA MORGADE

### **PARA LEER EL MANIFIESTO LIMINAR: NOTAS**

NICOLÁS ARATA

### **EL CAMBIO DE LA MATRIZ COGNITIVA ENTREVISTA A RENÉ RAMÍREZ GALLEGOS**

### **HACIA EL ENCUENTRO LATINOAMERICANO CONTRA EL NEOLIBERALISMO POR UNA UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA Y POPULAR**

### **EL EFECTO DEODORO**

DIEGO TATIÁN

# ÍNDICE

IEC-CONADU  
INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN  
FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

POLÍTICA UNIVERSITARIA  
NÚMERO 5 ESPECIAL  
La universidad hoy, a 100 años de la Reforma  
Volumen 1

## DIRECTORA

*Yamile Socolovsky*

## CONSEJO DE REDACCIÓN

*Belén Sotelo*

*Damián Del Valle*

*Laura Rovelli*

*Mariana Versino*

## COORDINADOR DEL VOLUMEN

*Eduardo Rinesi*

## EDITORA

*Miriam Socolovsky*

## DISEÑO

*Adolfo Antonini*

Año 5 N° 5

Mayo de 2018

1500 ejemplares

ISSN 2362-2911

Instituto de Estudios y Capacitación

Federación Nacional de Docentes Universitarios

Pasco 255 CPAC 1081 AAE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel/Fax.: 011-4953-5037 / 011-4952-2056

secretaria\_iec@conadu.org.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual) a menos que se indique lo contrario.

2

## INTRODUCCIÓN

Eduardo Rinesi

3

## MERITOCRACIA: Y EN LA UNIVERSIDAD, ¿QUÉ?

Leticia Ríos

Natalia Peluso

10

## CIEN AÑOS DE LA REFORMA Y UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR LOS CAMBIOS EN EL GOBIERNO DE NUESTRAS UNIVERSIDADES

Daniela Atairo

22

## EL FINANCIAMIENTO UNIVERSITARIO EN LA ARGENTINA

Alejandro López Accotto

Carlos Martínez

Martín Mangas

Ricardo Paparas

32

## LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS COMO TERRITORIO DEL PATRIARCADO

Graciela Morgade

44

## PARA LEER EL MANIFIESTO LIMINAR: NOTAS

Nicolás Arata

50

## EL CAMBIO DE LA MATRIZ COGNITIVA

Entrevista a René Ramírez Gallegos

52

## HACIA EL ENCUENTRO LATINOAMERICANO CONTRA EL NEOLIBERALISMO POR UNA UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA Y POPULAR

## LEGADOS

55

## EL EFECTO DEODORO

Diego Tatián

# EDITORIAL

**YAMILE SOCOLOVSKY**

DIRECTORA DEL IEC-CONADU



UNC, 9 de septiembre de 1918

Un centenario es una invitación al balance. La conmemoración de los cien años de la Reforma Universitaria no podría, sin contradicción, limitarse a ser una celebración complaciente con las libertades y las igualdades que nos faltan por estos días. En su sentido más interesante, la autonomía que nuestras instituciones académicas reivindican como condición necesaria para el despliegue de la potencia creativa y emancipatoria que puede tener el conocimiento, exige y sólo puede afirmarse sobre un sostenido ejercicio de la reflexión crítica que restituya en cada momento una comprensión del sentido de la actividad universitaria.

Este aniversario nos convoca a revisar un legado que fuera largamente capturado por una visión burocrática y partidista en la que la potencia disruptiva del movimiento estudiantil fue prolijamente disciplinada y confundida. Resultado, quizás, de la posibilidad de inscribir la propia experiencia de un ciclo más reciente de transformaciones democráticas en nuestras universidades en una perspectiva histórica cuyo relato apenas comenzamos a ensayar; y de la necesidad de hacerlo para conjurar la ambigüedad que campea en los discursos oficiales, que procuran legitimar sus propias propuestas de reforma apelando al léxico de una presunta tradición en la que la universidad pública se erigiría como un valor mayúsculo para la sociedad argentina moderna.

Estamos asistiendo a la construcción de un “consenso cómodo”, un estado de la opinión académica en el que la amable indisputabilidad de los pilares sobre los que se habría desplegado discursivamente esa reivindicación de la universidad pública que hoy nos reúne en una celebración común y amistosa bloquea una necesaria crítica de las condiciones efectivas que determinan nuestra actividad. Es imprescindible perturbar ese consenso aparente, porque no hay posibilidad de resistir el avance arrasador de las fuerzas del mercado en el ámbito de la educa-

ción y la producción de conocimientos sin una clara conciencia del modo en que se instalan, silenciosamente, dispositivos y prácticas que permiten al interés privado colonizar el territorio de los derechos. En este momento, el proyecto de mercantilización de todas las dimensiones de la vida que representa el neoliberalismo encuentra en nuestro país las condiciones políticas que le permitirían avanzar sobre un territorio aún no explotado, que hace muchos años representa ganancias billonarias en el mercado mundial.

Si no discutimos qué significa concretamente, qué clase de políticas requiere la decisión de asegurar el derecho a la educación superior y al conocimiento en esta etapa y en esta zona del mundo, pronto tendremos, tras una vacua retórica reformista, una universidad radicalmente transfigurada. Un sistema universitario flexibilizado y privatizado para facilitar el desarrollo de propuestas de certificación de competencias ligadas al mercado. Un sistema segmentado y desigual, que reservará oportunidades de formación académica de excelencia para una minoría “meritoria”, junto a una “oferta” de posibilidades de acreditación de calificaciones menores para una mayoría persuadida de la conveniencia de restringir sus expectativas, y eventualmente pagar por ellas. Un sistema transnacionalizado, en el que ya no quedará margen alguno para sustentar modos propios de producción de conocimientos que acompañen el desarrollo soberano de nuestra sociedad. Esa imagen, tan distante de la universidad pública que supimos construir, no es una ficción. Fronteras afuera, esa es la forma que adoptan los sistemas de educación superior reformados por la intervención de las fuerzas del mercado. Evitar ese destino exige anticiparlo, denunciarlo y confrontarlo, impulsando otro sentido de una reforma necesaria, que complete y fortalezca el carácter democrático y popular que queremos para la universidad argentina y latinoamericana.

# INTRODUCCIÓN

## EDUARDO RINESI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

El presente número de *Política universitaria* se dedica al estudio de algunas de las dimensiones más relevantes de la vida de las universidades públicas argentinas de hoy en la perspectiva histórica que habilita la conmemoración, este año, del centenario de la Reforma Universitaria. Un movimiento que se levantó para “llamar a las cosas por su nombre” (en su perfil de Deodoro Roca, incluido aquí, Diego Tatián subraya esta dimensión de “liberación del lenguaje” que tuvo el acontecimiento reformista), para impugnar los diversos modos en los que la universidad se plegaba a las formas más convencionales de organización de los pensamientos y las vidas en la conservadora Córdoba de la segunda década del siglo XX y para anunciar un programa cuyas promesas todavía tenemos que ser capaces de escuchar. Nicolás Arata estudia el interés y la potencia que les da a esas promesas la forma de manifiesto en la que se expresan en el texto más famoso y seguramente más potente de todos los que produjo la Reforma.

Pues bien: es necesario, digo, que el programa que se expresa en ese y otros textos que nos dejó la Reforma vuelva a resonar entre nosotros cuando, en este tiempo de retroceso, desprestigio y aun demonización de un conjunto de ideas que, en años recientes, pudieron renovar saludablemente nuestra vida pública y nuestra comprensión de la misión que corresponde cumplir a nuestras universidades, una retórica insensible, banal y remanida vuelve a cacarear las más previsiblemente antidemocráticas consignas contra las cuales se levantó el movimiento estudiantil de hace cien años. En las páginas que siguen, Leticia Ríos y Natalia Peluso advierten el modo en que el hoy muy extendido discurso sobre el “mérito” vuelve a penetrar con fuerza en la propia vida universitaria (que

quizás nunca, ni siquiera cuando quisimos figurarnos otra cosa, dejó de rendirle su ancestral tributo), y la necesidad de levantar contra su imperio una protesta que puede encontrar inspiración en la vocación democratizadora de los estudiantes cordobeses de 1918.

Esa vocación democratizadora se expresó, también, en el programa y en las realizaciones que alcanzó el movimiento reformista, en una fuerte transformación de las formas del gobierno universitario. El establecimiento del gobierno tripartito, es decir, de la existencia de órganos colegiados con participación de representantes de los distintos claustros o estamentos en los que se organiza la vida académica e institucional, distingue hasta hoy a la forma de funcionamiento de las universidades públicas argentinas de la de buena parte de las universidades de todo el mundo. Por ese motivo es particularmente relevante estar atentos al conjunto de factores que pueden inducir cambios de distinto tipo en las formas de distribución de poder entre las distintas autoridades que, en los complejos esquemas en los que se actualiza el principio de la autonomía universitaria, conducen nuestras instituciones. En su contribución a este número, Daniela Atairo se ocupa precisamente de este asunto, prestando especial atención al peso que en relación con él han asumido en las últimas décadas las políticas públicas dirigidas al sector.

Pero la democratización por la que se trata de seguir bregando en nuestras universidades no es solo la que se expresa en la posibilidad de los distintos actores de la vida institucional de participar deliberativa y activamente en su gobierno, sino también la que se verifica en la capacidad del sistema de universidades públicas de garantizar a una creciente cantidad de ciudadanos de una cada vez menos acotada extracción social la posibilidad de ejercer su derecho (la posibilidad de ejercer lo que hoy, después de muchos años, podemos

representarnos, por fin, como su derecho) a la realización de estudios superiores. El artículo de Alejandro López Accotto, Carlos Martínez, Martín Mangas y Ricardo Paparas demuestra el impacto distributivo favorable (que es otro modo de decir, entonces: el potencial democratizador) que ha tenido el incremento en la inversión pública estatal destinada al financiamiento del sistema universitario en el país, y abre una alarmada pregunta que no podemos dejar de formularnos sobre la posibilidad de una fuerte reversión de esta tendencia en el contexto político argentino actual.

Hay un campo en el que la promesa igualitarista de la Reforma del 18 tiene todavía un largo camino para recorrer, y es el de las relaciones entre los géneros en nuestras instituciones. Graciela Morgade estudia aquí las manifestaciones de una disposición sexista que se expresa en distintas formas de violencia, exclusión e imposibilidad de una mirada crítica de las propias universidades sobre su complicidad con esta lógica que sin duda las excede, pero que no les es ajena. Y hay un asunto en relación con el cual el principio del derecho a la universidad (que es un derecho de los ciudadanos y también —como se puede leer en la declaración “Hacia el Encuentro Latinoamericano contra el neoliberalismo” incluida en este número— un derecho colectivo del pueblo) todavía tiene que ser profundizado, que es el de la producción de conocimiento en nuestras universidades. René Ramírez vuelve sobre la necesidad de orientar la investigación científica en el sentido de un desarrollo económico inclusivo.

\*\*\*

A cien años de la Reforma de 1918, la escena política nacional y regional ofrece amplios motivos de preocupación en torno al futuro de nuestra vida colectiva. En ese marco, las ya mucho más que señales que vamos recibiendo sobre las orientaciones de la política educativa general, y universitaria en particular, no podrían resultarnos menos tranquilizadoras. Parece una tarea decisiva de esta hora recoger los grandes legados de las luchas del pasado para poder participar con las mejores herramientas en los importantes debates que se vienen. Ojalá este número de *Política universitaria* sirva a este cometido.

# MERITOCRACIA: Y EN LA UNIVERSIDAD, ¿QUÉ?

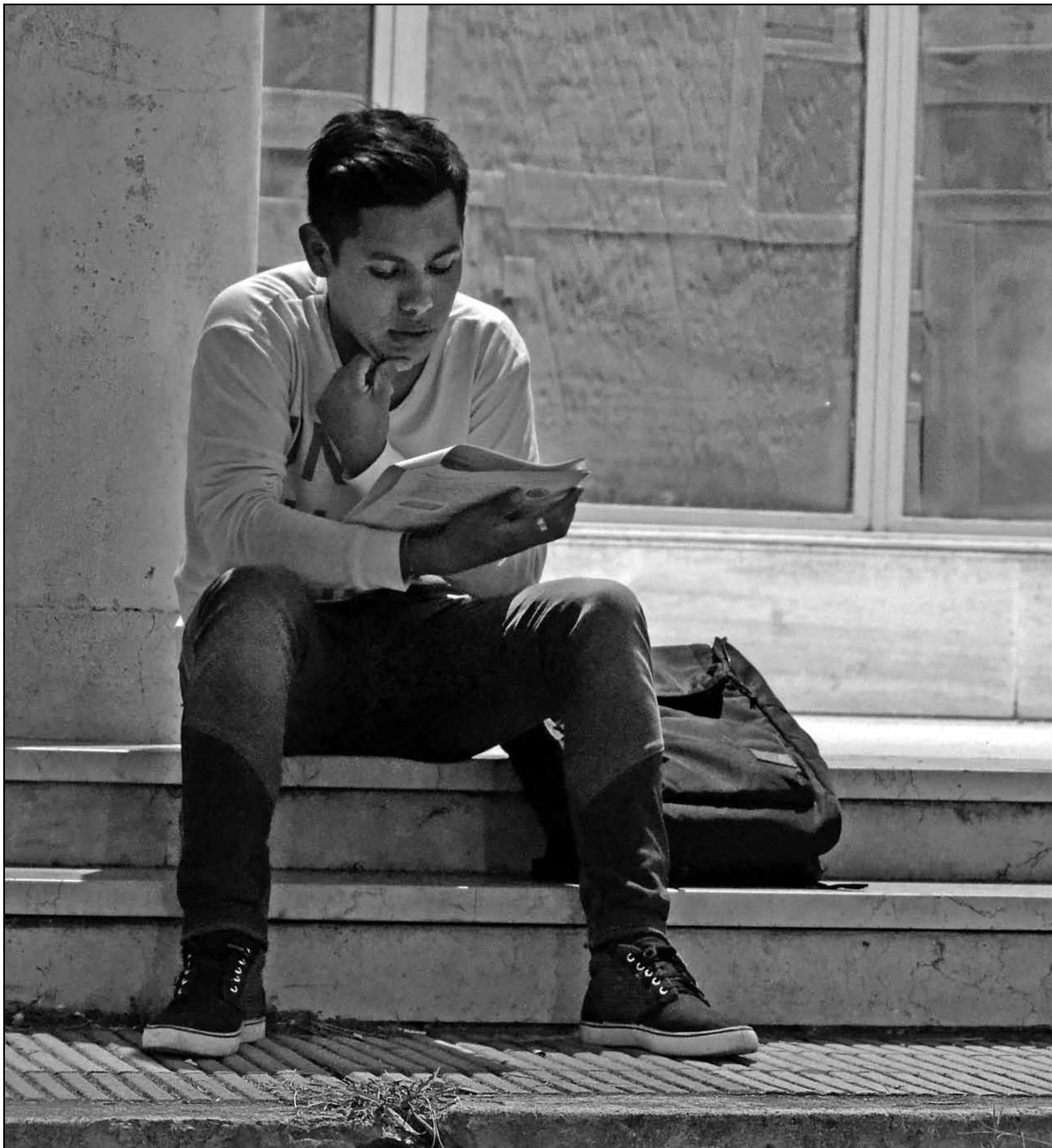
**LETICIA RÍOS Y  
NATALIA PELUSO**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

**E**n apenas unos meses estaremos celebrando el primer centenario de la Reforma Universitaria de 1918. Esta gesta juvenil trató, quizás, del segundo gran hecho americano luego de las revoluciones independentistas. Se inició en la ciudad de Córdoba de la mano de un grupo de estudiantes que denunciaba el carácter anacrónico, oscurantista y clerical de la institución universitaria. Paralelamente, se procuraba sentar las bases para una nueva universidad: más democrática, más participativa y más comprometida con las demandas del pueblo. No obstante, la reforma también fue una gesta liberal que sentó las bases para el establecimiento de un sistema de distribución de bienes materiales y simbólicos a partir del “mérito” de los individuos.

Cien años después, la universidad parece haberse convertido en la mayor constructora de meritócratas de nuestro país: ordenes de mérito, medallas al esfuerzo, becas, adscripciones y ayudantías, concursos, incentivos, etcétera. En cualquier pasillo de cualquiera de nuestras universidades podemos ver profesores que teorizan sobre las contras de la meritocracia mientras puntúan más alto por un posdoctorado que un doctorado o evalúan referatos para publicaciones internacionales que jamás nadie lee.

¿Se puede salir de esta lógica que ha permeado las subjetividades de varias generaciones y que aparece hoy de la mano del discurso gubernamental? ¿Qué puede aportar la universidad a la construcción de modelos pedagógicos alternativos?



UNAJ / FOTO ANA CLARA TOSI

## ¿LA VUELTA AL DISCURSO MERITOCRÁTICO?

El triunfo de Mauricio Macri en las elecciones presidenciales de 2015 parece haber despertado una serie de discursos latentes en nuestra sociedad, que tienen un fuerte impacto en el campo de la educación, pero, por sobre todas las cosas, de la pedagogía como constructora, productora y reproductora de subjetividades. Decimos latente porque entendemos que esta articulación no es una novedad, sino una forma habitual de concebir la práctica educativa que, a pesar de haber sido desplazada de la escena principal por el discurso gubernamental hasta 2015, siguió operando en las instituciones educativas y en las concepciones de educadorxs de todos los niveles. La meritocracia como modelo pedagógico nos permea a todxs incluso en las prácticas cotidianas porque articula sentidos que tienen larga tradición en Argentina: el progreso, el ascenso social, la cultura del trabajo.

Las concepciones educativas hegemónicas que han acompañado el desarrollo histórico de los sistemas educativos en nuestro país han estado fuertemente asociadas a la idea de “progreso y civilización”. Sin embargo, podemos encontrar matices entre concepciones que hacen hincapié en el “bien común” y otras que refuerzan el éxito y el fracaso individual.

Mariano Moreno decía en *La Gaceta* que “Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos sin destruir la tiranía”. Esta frase da cuenta de que la Revolución de Mayo sostendría una mirada emancipadora de la educación como cuestión de la sociedad toda, a pesar de su impronta ilustrada. El mismo registro discursivo podemos encontrar en Manuel Belgrano: “...esos miserables ranchos donde se ven multitud de criaturas, que llegan a la edad de la pubertad, sin haberse ejercitado en otra cosa que la ociosidad, deben ser atendidos hasta el último punto. Uno de los principales medios que se deben adoptar a este fin son las escuelas gratuitas, a donde puedan los infelices mandar sus hijos, sin tener que pa-

gar cosa alguna por su instrucción; allí se les podrán dictar buenas máximas, e inspirarles amor al trabajo, pues en un pueblo donde reine la ociosidad, decae el comercio y toma su lugar la miseria”. Belgrano adjudica a la educación y a la escuela la tarea de fomentar la producción en un país que apenas está naciendo.

“La cultura del trabajo” se convertirá en *leitmotiv* de los debates educativos de los siglos XIX, XX y XXI, bien para remarcar el rol del Estado en la generación de trabajo o para explicar las crecientes tasas de desempleo. Para Sarmiento, la educación será la única forma de borrar los vestigios de la vida holgazana del campo, una vez desaparecidos los ineducables:

“

LA UNIVERSIDAD PARECE  
HABERSE CONVERTIDO EN  
LA MAYOR CONSTRUCTORA  
DE MERITÓCRATAS DE  
NUESTRO PAÍS: ORDENES  
DE MÉRITO, MEDALLAS  
AL ESFUERZO, BECAS,  
CONCURSOS, INCENTIVOS.

”

la sombra terrible del Facundo que aún amenaza con arruinarlo todo. Para que la Argentina viera la luz había que construir una idiosincrasia y para eso estaba la instrucción pública “... que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual... El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el au-

mentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. La dignidad del Estado, la gloria de una nación, no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia y predispóniéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre”. La sanción de la Ley 1420 sienta el precedente para los años venideros.

*M'hijo el doctor* (la obra del uruguayo Florencio Sánchez que en 1903 representó la contraposición entre las tradiciones de un padre de campo y su hijo) aparece en Argentina como la frase de cabecera de una generación que vio plasmadas sus expectativas de ascenso social a través de la educación. El gobierno de Hipólito Yrigoyen dio marco a diversas posiciones respecto de la educación y la expansión del sistema en un país donde los sectores medios, que no eran homogéneos (había sectores inmigrantes, otros más cercanos a la oligarquía terrateniente, comerciantes, etcétera), comenzaron a darle un lugar importante a las aspiraciones educativas que les permitirían inserciones de tipo económico-social. La creciente discusión sobre la escuela media y su vinculación con el trabajo y el acceso a empleos estatales asignaron a la educación grandes anhelos. La Reforma Universitaria podría enmarcarse en este clima de época.

La llegada de Perón al gobierno en 1946 impactó fuertemente en el sistema educativo: la masificación del acceso de los sectores populares a la escuela, la creación de la escuela técnica, la Universidad Obrera y la ley de gratuidad universitaria —sancionada en 1949— construyeron el sueño de los trabajadores. “Mi hijo el doctor” pasó a ser un derecho del pueblo en el marco de un modelo económico y social que pretendía la inclusión de las mayorías. El trabajo, gran organizador social, articulaba entre la creciente escolarización y una inserción en el mundo del trabajo que era acompañado de otros derechos como la vivienda y la salud. El discurso peronista vuelve a hacer eje en la cultura del trabajo y en el ascenso social, siempre bajo políticas de Estado que piensan la sociedad en su conjunto. Entrevistado en el año 1973, Perón da cuenta de los cambios impulsados en la escuela y dice,

por ejemplo, que “normalmente en nuestra época había cuatro millones de población estudiantil, de esos solo trescientos mil hacían estudios secundarios, de manera que había un descarte de tres millones setecientos mil muchachos. De esos trescientos mil iban a la universidad no más de cien mil. Aquí otro descarte, ¿qué pasa con los que no tenían medios porque la enseñanza era cara? Estos iban a los potreritos, la escuela de delincuencia más conocida... la conquista más grande fue que la universidad se llenó de hijos de obreros, porque suprimimos todos los aranceles”. Lo que Perón llama “descarte” es adjudicado al fracaso del sistema escolar y del modelo expulsivo, no a los sujetos. El acceso de los sectores populares transformó para siempre la universidad, aunque como dice Puiggrós, debemos señalar que, con relación a los aspectos académicos, el sistema educativo del período evidencia continuidades con el pasado: el peronismo apuntó a una recuperación de repertorios ya existentes en el imaginario de la sociedad, resignificó su alcance y se convirtió en el defensor de la hegemonía de la educación estatal y gratuita.

El neoliberalismo fracturó las representaciones de la educación como ascenso social. Primero de la mano de la dictadura cívico militar entre 1976 y 1983, cuando las universidades fueron intervenidas, cerradas, sus docentes y estudiantes perseguidos, exiliados y desaparecidos. La reapertura de las universidades de la mano de la democracia tuvo un hito en 1985 con la creación del C.B.C. en la Universidad de Buenos Aires, que extendió un año más la duración de todas las carreras con un ciclo básico común que poco tiene que ver con las carreras elegidas. Luego, el menemismo instaló el discurso del éxito y el fracaso individual en todos los órdenes de la vida. La escuela y la universidad no fueron la excepción. La cultura del “Just do it” interpeló a toda una generación para la que no había salida de la crisis. Si para la juventud las representaciones del futuro organizan el presente, la década del 90 y la crisis del 2001 desarticulaban la idea de la cultura del trabajo y del ascenso social como política de Estado. La educación se convirtió en un paracaídas que no garantizaba nada, pero hacía más lenta la caída, el único camino era creer en la salida individual, en hacer

el máximo esfuerzo para terminar, con suerte, como un ingeniero taxista. La acumulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores demandados y valorizados por el mercado era, para el economista Theodore Schultz, la clave para salir de la pobreza. Así, en un mundo en el que solo hay lugar para los más competentes, cada individuo debe negociar individualmente y adecuarse con flexibilidad a lo que el mercado necesita.

El kirchnerismo marcó otro rumbo. De la mano de políticas públicas activas, creación de escuelas y universidades, y la sanción de una gran cantidad de leyes hizo que la educación volviera al centro de la escena. El discurso gu-

“

**EL PERONISMO RECUPERÓ  
REPERTORIOS EXISTENTES  
EN EL IMAGINARIO SOCIAL,  
RESIGNIFICÓ SU ALCANCE  
Y SE CONVIRTIÓ EN EL  
DEFENSOR DE LA HEGEMONÍA  
DE LA EDUCACIÓN ESTATAL Y  
GRATUITA.**

”

bernamental se organizó en torno al rol principal del Estado como garante del derecho a la educación, haciendo un fuerte eje en la inclusión. Con motivo de la entrega de títulos secundarios del Plan FinEs, decía Cristina Kirchner: “El de hoy es un día hermoso, porque muchos argentinos y argentinas cumplieron su sueño, van a tener capacidades nuevas y hemos logrado lo que siempre ha sido objetivo de nuestro gobierno: darle a todos igualdad de oportunidades para que puedan elegir. En la vida siempre hay que elegir, y nosotros elegimos al pueblo, a la educación, a la ciencia, a los trabajadores, a los docentes, a los científicos, a los estudiantes, a todos aquellos que quieran venir a este bendito país, que hemos construido entre todos los

argentinos.” En otra oportunidad, en el barrio San Carlos, en Moreno, en ocasión de la visita a una escuela y firma de un convenio para asfaltar calles, afirmaba: “Yo sé que todos no somos iguales, pero quiero que todos tengan la oportunidad de estudiar, creer, tener salud y vivienda. Cuando seamos una sociedad más justa, estoy segura de que vamos a vivir en una sociedad mucho más segura”. El paradigma de la igualdad de oportunidades atravesó el discurso gubernamental vinculado a una clara vocación de saldar las desigualdades materiales. Sin embargo, la idea recurrente de “primera generación de estudiantes universitarios” hizo lo propio en el campo universitario soslayando prácticas meritocráticas en todo el sistema educativo: si estamos en igualdad de oportunidades de aquí en más la carrera es la misma.

El triunfo de Macri es la meritocracia como política de Estado. Las concepciones de este grupo de empresarios volcados a “la cosa pública” apareció bien representada a comienzos de 2016 con una publicidad de Chevrolet llamada “Meritócratas”, que puso otra vez en discusión un modelo social que se jacta de premiar el esfuerzo y reconocer el talento. En esa publicidad pueden verse jóvenes profesionales, de clase media alta, porteños, que condensan los significados vinculados al éxito del sistema capitalista: individualismo, moda, sushi, oficinas en Puerto Madero, viajes. Abre el spot la frase: “Imaginate vivir en una meritocracia, un mundo donde cada persona tiene lo que se merece” y luego “el meritócrata sabe que pertenece a una minoría que no para de avanzar”. Vivir bien es asociado al consumo de bienes materiales, en este caso, autos.

Para la misma época, María Eugenia Vidal decía, en relación con las calificaciones de la escuela primaria, que “la meritocracia es un valor que debe ser aprendido” y el presidente Mauricio Macri refuerza, cada vez que tiene oportunidad, que la pobreza es un estado de transición del que cualquier pobre puede salir: “No estamos acá para lograr la supervivencia de aquellos que están en la pobreza: estamos acá para liberarlos, para darles las herramientas para que ellos puedan crecer. Porque no son pobres, están pobres y nosotros tenemos que darles las herramientas para que ellos, con su propio trabajo y esfuerzo, puedan salir adelante”.

La cantidad de discursos que asocian la pobreza con la falta de esfuerzo y el éxito con el talento son inagotables en estos dos años de gobierno de Cambiemos. Incluso su ministro de Educación, y ahora diputado nacional, Esteban Bullrich ha dicho en varias oportunidades que no es política de Estado generar empleo, sino que cada uno debe *tener su propio emprendimiento*, como fabricar cerveza.

La Alianza Cambiemos fue capaz de articular un discurso pedagógico que condensa sentires históricos respecto de la educación y de las expectativas de los sujetos. Por supuesto, en línea ideológica con la tradición más conservadora liberal, la novedad tiene que ver con el refuerzo de la salida individual y la competencia como algo “saludable” para la sociedad. La idea del bien común desaparece porque los derechos vuelven a asociarse a los individuos y no a la comunidad, y el derecho a la Educación aparece nuevamente asociado al ejercicio de libertades individuales. La universidad es objeto de la pulseada. Ya habría dicho Bullrich que “el ingreso irrestricto a la universidad es demagógico”, reforzando las ideas de muchísimos funcionarios de las universidades que incluso presentaron amparos en la justicia para evitar que el ingreso irrestricto y la imposibilidad de cobrar aranceles sucediera en sus aulas.

## DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE MERITOCRACIA

Si nos guiamos por la definición que aportan diferentes diccionarios, el concepto de mérito se corresponde con toda acción esforzada o carente de esfuerzo que combinada, o no, con ciertos “talentos” o habilidades innatas convierte a una persona en digna de un premio o, por el contrario, de un castigo. Se trata de aquello que justifica un reconocimiento, sea en dinero, status o privilegios, o que explica un fracaso, y que siempre, siempre, se centra en el individuo y sus elecciones.

El mérito como legítimo distribuidor de los bienes materiales y simbólicos no es la excepción a la regla sino más bien la regla en sí misma en un mundo aceptadamente meritocrático. Se trata del gran diferenciador social de la modernidad, momento en el que florece la noción de individuo y los hombres se reconocen



UNA / FOTO ANA CLARA TOSI

políticamente iguales. Pasadas las selectividades apoyadas en el abolengo y la religión, los hombres y mujeres, que nunca quisieron ser iguales, orquestaron un nuevo artificio que legitimase y garantizase la nueva desigualdad.

El mérito cristaliza en un sistema: la meritocracia, que no es más ni menos que el conjunto de reglas y fundamentos “filosóficos” en que se sustenta. El concepto de meritocracia comienza a utilizarse recién en 1958 luego

de que el escritor y político laborista Michael Young la acuñara en su libro *The rise of the meritocracy, 1870-2033: An essay on education and equality*. Aunque Young hizo un esfuerzo denodado en su obra por exponer el carácter negativo de la meritocracia, décadas más tarde las corrientes de pensamiento neoliberal se apropiaron de la palabra y la resignificaron con un sentido positivo y una recomendación de puesta en práctica. De esta manera,

se hizo hegemónico un sentido por el que se la entendió como piedra angular de toda sociedad que se preciara de democrática en la medida en que representaba la forma más eficaz y justa de distribución de los bienes en un sentido amplio y dejaba atrás formas de reparto propias de siglos pasados basadas en títulos de nobleza, herencia o religión. Lejos estamos de considerar como legítimas formas de distribución más bien medievales, tan lejos como de caer en la trampa de creer que la meritocracia es el sistema más justo y eficaz que pudo darse la modernidad.

Volviendo a las primeras definiciones, decíamos que el mérito es significado en nuestro día a día como la combinación entre esfuerzo y capacidades innatas; y el éxito es ni más ni menos que el premio a la acción meritoria de los sujetos. No diremos que esta afirmación, nodal en este discurso, es falaz por lo que expresa sino más bien diremos que es falaz por lo oculta. ¿Y esto que significa? significa que a lo que ya expresamos sobre lo que es el mérito, debemos adicionar la idea de que es un invisibilizador de las formas de desigualdad moderna (económicas, culturales, etcétera) a la vez que se apoya en un principio de igualdad de oportunidades entre los sujetos. Podría funcionar en otras regiones, pero nadie diría que Latinoamérica es, por tomar un ejemplo, igualitaria en la línea de partida. Basta echar una mirada a los indicadores de distribución de la riqueza, de acceso a bienes culturales, educativos y de salud producidos por organismos nacionales e internacionales como para comprobarlo. Entonces, no todos partimos de líneas de largadas similares y a diferencia de los defensores del discurso meritocrático, entendemos que es importante señalarlo, más aún cuando existe un peligro latente de que al aplicar la denominada igualdad de oportunidades sin el justo tratamiento a las desigualdades de origen, la brecha entre los sujetos se acreciente. Por supuesto que no estamos en contra de la igualdad de oportunidades: visto está que es necesaria para generar sistemas de distribución de bienes materiales y simbólicos más justos. Pero queremos llamar la atención sobre que este mecanismo *per se* no garantiza tales resultados e incluso en el marco de la meritocracia puede generar el efecto contrario.

La lógica del mérito implica un andar solitario en los sujetos, que se entiende como “lo mejor que les pudiera pasar” puesto que es la gran oportunidad de liberación de la “presión” del Estado y la comunidad. No habrá un Estado ni una comunidad estorbándonos, nos dirán los meritócratas. Contrariamente a estas afirmaciones, la ausencia o retirada del Estado de la vida de los sujetos significa la no planificación de políticas públicas y la no sanción de normas que tiendan a transferir y redistribuir hacia los menos aventajados; y la falta de lazos comunitarios implica la desaparición de formas de trabajo solidario como alternativa a la competencia. Entonces, para este esquema merito-



LOS DERECHOS VUELVEN  
A ASOCIARSE A LOS  
INDIVIDUOS Y NO A LA  
COMUNIDAD, Y EL DERECHO  
A LA EDUCACIÓN APARECE  
NUEVAMENTE ASOCIADO AL  
EJERCICIO DE LIBERTADES  
INDIVIDUALES.



crático –esfuerzo más talento– los sujetos que nacen desiguales, además están solos y deben competir por los bienes materiales y simbólicos que, en el mundo actual, dicho sea de paso, escasean. La resolución de la competencia es bastante predecible, se apropiarán de lo “mejor” y en mayor cantidad quienes estuvieron en mejores condiciones para competir desde un principio: los más aptos en términos darwinianos. ¿Qué sucede con quienes quedaron rezagados? Legitimarán al sistema al considerarlo como justo y se culparán a sí mismos por los resultados obtenidos.

Finalmente, es interesante ver cómo en el discurso del mérito se establece lo que es “valioso” para la sociedad moderna y por lo tanto

merece ser conseguido por los sujetos, es decir, marca a las claras cuáles son las zanahorias por la que hay que correr. Las recompensas serán en dinero, status o privilegios y siempre serán “logros” individuales que impliquen dejar a otros detrás.

## MERITOCRACIA EN LA UNIVERSIDAD

Eduardo Rinesi, en su libro *Filosofía (y) política en la Universidad*, decía en 2015 que las formas en que “el espíritu de lo que por comodidad solemos llamar los noventa se encarnó en nosotros, se internó en nuestros modos de experimentar y de pensar nuestra condición y nuestra actividad universitaria y preside hasta hoy en nuestras representaciones sobre lo que hacemos o sobre lo que debemos hacer en nuestras universidades”. Durante el menemismo y los tiempos de la sanción de la Ley de Educación Superior que mantenemos vigente hasta hoy, los sistemas se reorganizaron reforzando la autonomización y jerarquización de la investigación por sobre la docencia con el famoso Programa Nacional de Incentivos a docentes-investigadores que tuvo, entre otros efectos, “el desarrollo de una apariencia de investigación de bajo impacto real, el estímulo a la competencia y la rivalidad entre colegas y la burocratización de la actividad investigativa”. El mercado de los posgrados abrió una nueva forma de puja por las titulaciones.

El neoliberalismo impactó fuertemente en el quehacer universitario y sus lógicas meritocráticas impregnaron a docentes y estudiantes. Los organismos que otorgan becas por ejemplo, como CONICET, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, los ministerios y las propias universidades establecieron sistemas meritocráticos basados en los mismos parámetros que pretendemos desterrar. La llegada de Cambiemos encontró en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva una política hecha a su medida y coronó a Lino Barañao como el encargado de impulsar el proceso de creciente meritocratización en la investigación.

En el caso de los estudiantes, muchas veces el propio ingreso es la principal herramienta para la supervivencia del más apto. Sea por la existencia de cursos de ingreso que no contem-

plan las diferentes trayectorias educativas de los estudiantes en el nivel medio o sea por los debates que comienzan a encenderse acerca de la necesidad de establecer cupos de ingreso para determinadas carreras “superpobladas” (entendiéndose como superpobladas aquellas carreras que tienen más “oferta” de estudiantes que los que el mercado laboral “demanda”) tal cual la propuesta del gobierno de Cambiemos y allegados. En el primero de los casos la meritocracia opera de forma más solapada en la medida en que hay un ingreso que en principio es irrestricto y las oportunidades que se ofrecen desde la universidad para que todos ingresen aparentan ser iguales. En el segundo de los casos, el ingreso no está asegurado y “hay que ganarse el lugar”. Más allá de estas diferencias, los dos casos comparten un mismo criterio de adjudicación de culpas y responsabilidades: lxs estudiantes. Aunque el curso de ingreso no haya tomado en consideración su formación previa y la escuela secundaria no los haya formado correctamente. Aunque una buena parte de lxs estudiantes hagan malabares entre comer y comprar fotocopias o sacrifiquen una parte de las horas de sueño para estudiar luego de extensas jornadas laborales, hay sectores que entienden que son responsables de “sus fracasos”, y a eso lo llamaremos meritocracia.

No queremos decir que todas las universidades se desentiendan frente a esta situación. De hecho, hay una enorme cantidad de instituciones de educación superior que vienen llevando adelante desde hace años proyectos de articulación con las escuelas secundarias de sus zonas de influencia en diversas disciplinas para mejorar el pasaje a la universidad. Tampoco queremos decir que las escuelas secundarias de manera deliberada decidan no brindar la formación que lxs estudiantes necesitan. Se trata de una situación muy compleja que involucra a las dos instituciones (universitaria y secundaria) y al Estado y que requiere el compromiso de todos los actores, más en un contexto como el que estamos transitando, en el que la baja de la matrícula es la excusa perfecta para el recorte presupuestario y la autoculpabilización es un elemento fundamental para correr al Estado y sus instituciones de toda discusión.

También las becas y los programas orientados a estudiantes universitarios que provienen

de Nación tienden hoy en día a adoptar criterios de adjudicación y renovación propios de la lógica meritocrática. Aquí el estudiante encuentra su nueva batalla. Ya logró ingresar y ser parte del mundo universitario, ahora debe luchar por conseguir los medios materiales para permanecer. El nuevo Progresar, por ejemplo, relanzado por el gobierno de Cambiemos, se llama Becas Progresar y reúne lo que era Progresar con todas las becas que existían en el Ministerio de Educación de la Nación. Lo cierto es que esta nueva beca supone un aumento en las exigencias para su renovación. Cualquiera podría preguntarse si en la Argentina de 2018 han mejorado significativamente los indicadores de ren-

“

## LAS BECAS Y PROGRAMAS ORIENTADOS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE PROVIENEN DE NACIÓN TIENDEN A ADOPTAR CRITERIOS DE ADJUDICACIÓN Y RENOVACIÓN PROPIOS DE LA LÓGICA MERITOCRÁTICA.

”

dimiento educativo en las universidades para que se eleven los requisitos o si el actual gobierno considera que lxs estudiantes no aprueban más materias porque no se esfuerzan lo suficiente y entonces de esta manera se sentirán más incentivados a hacerlo. Nos inclinamos hacia la segunda de las posibilidades.

De acuerdo con los nuevos lineamientos, lxs nuevxs beneficiarixs de las becas deberán aprobar en el año la mitad más una materia para poder pedirla nuevamente. Y quienes obtengan un promedio por encima de ocho recibirán un “premio a la excelencia”. Refuerzo positivo para el perro de Pavlov. El imperio meritocrático se deja ver hoy en su máxima expresión.

## ¿Y AHORA QUÉ HACEMOS?

La universidad se enfrenta a una nueva batalla histórica, como hace cien años. Los grupos conservadores de hoy no son los de inicios del siglo XIX pero los intereses sobre esta institución milenaria, sus producciones científicas, sus descubrimientos, sus discusiones y su filosofía política siguen vigentes. El contexto latinoamericano no es alentador para el campo nacional y popular, pero la pedagogía puede encontrar allí su misión histórica: construir una alternativa popular que inicie un proceso de interpelación en el que “el otro” se sienta nombrado. Un recorrido histórico es indispensable porque no hay discursos nuevos de toda novedad, sino que la derecha que gobierna supo hacer mella en sentimientos de progreso y expectativas que laten en nuestro pueblo, por lo menos, desde los tiempos de la revolución independentista.

El auge de estos discursos de corte meritocráticos no es una cuestión exclusiva del sector que detenta el gobierno. Es parte de una subjetividad que permanece en docentxs, estudiantxs, maestrxs, funcionarixs y ciudadanxs de este y del otro lado de la grieta y no podemos explicarlo solo ubicándolo del lado de “las cosas malas de la vida”, sino que es imprescindible una reflexión que venimos esquivando desde hace tiempo: porqué no fuimos capaces de producir nuevos discursos.

La experiencia de una vida en las aulas, la memoria, los sueños de una educación emancipatoria pueden mostrarnos algún camino, sin caer en la trampa de la inmediatez, de la respuesta como propuesta política. Esta crisis de representaciones en todos los órdenes puede ser un momento para pensar —con sentimiento y sin que nos corra la urgencia— cuál es nuestra propuesta, entre todxs los que seguimos creyendo que la educación es el camino de la construcción de sociedades más justas.

¿Cómo se hace para retomar los sentires históricos que tratamos de recorrer en este texto para construir un modelo pedagógico, es decir, de construcción de subjetividad, capaz de interpelarnos a todos y todas? La tarea es inmensa, pero hay mucha memoria y camino recorrido para empezar. Ya decía Simón Rodríguez que “lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa”.

CIEN AÑOS DE LA  
REFORMA Y UNA  
OPORTUNIDAD  
PARA PENSAR  
LOS CAMBIOS EN  
EL GOBIERNO  
DE NUESTRAS  
UNIVERSIDADES

## DANIELA ATAIRO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Este año se cumplen cien años de la Reforma que puso en cuestión el orden universitario. Es un contexto propicio y sumamente desafiante para analizar la universidad de hoy desde los principios instaurados por este proceso, que tuvo impacto a nivel nacional, regional e internacional. Varias son las dimensiones que se pueden analizar en esa clave. En este texto se hará foco en los cambios en el gobierno interno de las universidades que tuvieron lugar desde los años 90 en Argentina en línea con tendencias internacionales.

En este sentido, lo primero que es posible postular es que existe una pauta recurrente asociada a los cambios en la distribución del poder que favorece a las autoridades directivas, cargos que son unipersonales y se apoyan en equipos de gestión. De modo que las *formas de gobierno* tradicionales se encuentran en movimiento, configurando nuevos balances de poder. En este proceso es posible identificar una tendencia general, aunque es procesada por los diferentes sistemas universitarios nacionales en función de ritmos diversos y sobre la base de tradiciones y configuraciones universitarias específicas, que dan lugar a una gran variedad de matices dentro de un proceso de cambio que tiene una misma dirección.

Las universidades de los países centrales están experimentando presiones para adoptar una fuerte orientación de gestión centrada en la búsqueda de recursos externos, lo que produce una redistribución de tareas académicas y administrativas entre los distintos niveles y sectores de la organización. Estos procesos tienen como consecuencia el fortalecimiento de las autoridades universitarias; especialmente los presidentes de las universidades, en el caso francés (Mignot-Gérard, 2003; Musselin y Mignot-Gérard, 2002); los decanos, en el caso de Estados Unidos (El-Khawass, 2002) y los vicescancilleres, en el caso de Gran Bretaña (Askling y Henkel, 2000; Kogan y Hanney, 2000). Esta propensión a reforzar la jerarquía interna en las universidades, tanto en el nivel del establecimiento como en el de las unidades organizacionales menores, tiende a su vez a debilitar las instancias deliberati-

vas y los modos de decisión colegiados, en los que históricamente han tenido preponderancia las categorías de actores universitarios de raíz académica.

En la región, los cambios en los equilibrios de poder que favorecen a las autoridades unipersonales son producto de la interacción entre el funcionamiento de cada institución y las presiones externas generadas por las políticas universitarias que combinan evaluación con financiamiento condicionado. El caso mexicano se caracteriza por transformaciones que tienden a un significativo proceso de burocratización, así como al fortalecimiento del núcleo directivo, especialmente en la figura



### EXISTE UNA PAUTA ASOCIADA A LOS CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DEL PODER QUE FAVORECE A LAS AUTORIDADES DIRECTIVAS, CARGOS UNIPERSONALES QUE SE APOYAN EN EQUIPOS DE GESTIÓN.



del rector y su equipo (Ibarra Colado, 2001). El fortalecimiento implica también un cambio en el perfil: a las tradicionales funciones de coordinación administrativa y representación política se suman nuevas, como la promoción e instrumentación de ciertos programas públicos que requieren de la ampliación de las capacidades de dirección y gestión intra y extrainstitucionales (Acosta Silva, 2009). De este modo, emerge la figura del *gerente o rector-empresario* (Kent, 1999), la figura del rector como *planeador académico* (Porter, 2004) o figuras más complejas como el perfil que combina las capacidades del político con el *expertise* del burócrata profesional y el gerente de las políticas institucionales (Acosta Silva, 2009).

Para el caso de las universidades argentinas, es posible postular que si por largo tiempo la vieja *forma de gobierno de base colegiada amplia*, tal como fuera restaurada en los primeros años de recuperada la democracia, tendió a naturalizarse en las universidades nacionales, desde hace ya varios años ha comenzado a ponerse en entredicho por procesos que provienen tanto de la “cúspide”, en línea con las tendencias internacionales, como de la “base” del sistema, anclada en la tradición reformista.

Es propósito de este escrito aportar elementos que permitan reflexionar sobre los cambios que están aconteciendo hoy en nuestras universidades. El cogobierno es una herencia de la Reforma Universitaria, es un rasgo de nuestras universidades que ha inspirado reformas en otros países, pero la existencia de un patrón tradicional de buen gobierno y de organización asociado a esta tradición, fuertemente cristalizada en el imaginario de la universidad argentina, se ha convertido en un obstáculo para reflexionar sobre los procesos de cambio que están aconteciendo.

## EL GOBIERNO UNIVERSITARIO TIENE SU HISTORIA

La *forma de gobierno de base colegiada amplia* que caracteriza a las universidades de la región y, en particular, a las universidades argentinas, es producto de un largo proceso que se inicia con las primeras normativas de la Universidad de Córdoba y que tiene dos momentos clave como la ley Avellaneda y la Reforma del 18. El primer momento definió la *autonomía institucional* y el *sistema de gobierno de tendencia parlamentaria*; el segundo, la composición del *demos*.

Para 1885, momento en que se sancionó la primera ley universitaria, conocida como ley Avellaneda (n.º 1.597), las dos universidades nacionales existentes se caracterizaban por haber alcanzado un *sistema de gobierno* sobre la base de un órgano colegiado con autoridad suprema y un rector que debía cumplir las decisiones del mismo, lo que invertía el sentido de la relación que había estado en el origen de ambas instituciones, aunque se diferenciaban en el modo de acceso al cargo de la máxima autoridad. En la UBA el claustro tenía la potestad de elegir al rec-



UNC / FOTO: IRINA MORÁN

tor, mientras que en la UNC esta potestad le fue arrebatada luego de haber logrado ese grado de autonomía del poder político con la nacionalización. En cuanto a la composición del espacio colegiado, las universidades habían experimentado diferentes fórmulas: gobierno de notables, gobierno de profesores y gobierno mixtos tanto con mayoría de notables como de profesores.

Esta ley definió los principios base del gobierno, en tanto reguló las relaciones con los poderes públicos sobre el principio de autonomía institucional y legitimó un sistema de gobierno de tendencia parlamentaria. Instituyó como autoridad máxima al rector, quien actuaría como representante de la universidad y ejecutaría las decisiones adoptadas por los órganos colegiados. Y como espacio de representación colegiada, la Asamblea conformada por los miembros de todas las facultades que tenía la potestad de elegir al rector, y el Consejo Superior, presidido por el rector y conformado por los decanos –como

consejeros natos– y dos delegados de cada una de las facultades, con funciones legislativas y de control. Además, definió una composición mixta del *demos* entre actores externos<sup>1</sup> e internos a la universidad con una distribución del poder a favor de los primeros. En este sentido, se produjo el primer momento del proceso de conformación de la forma de gobierno tradicional.

Uno de los temas centrales en el debate legislativo fue la composición del *demos*: en él se evidenció la continuidad en el desacuerdo sobre quiénes debían conducir los destinos de la institución. El criterio que prevaleció fue el de no otorgarles a los profesores la mayoría en el gobierno pues el interés particular de estos podría prevalecer sobre el interés más general de la ciencia y la educación. El mecanismo de

acceso al cargo por autocooptación, así como el ejercicio *ad vitam* del mismo, no fueron objeto de análisis ni de discusión. Halperin Donghi sostiene que con la ley Avellaneda se “abría así la posibilidad de esquivar las consecuencias del ‘mezquino espíritu de círculo’ que se atribuía a los profesores, pero la alternativa que la ley hacía posible (gobierno de las facultades por una mayoría de graduados renovables por cooptación) presentaba, agravadas, las mismas falencias que pretendía combatir” (1962:77). Este fue el modelo cuestionado férreamente por los estudiantes cordobeses en 1918 y que fue reformado en 1906 en la universidad porteña y desechado desde el origen en la UNLP.

La Reforma del 18 instituyó el principio del cogobierno tripartito –profesores, estudiantes y egresados diplomados– y con la carga simbólica que adoptó tuvo un importante potencial organizativo homogeneizando las experiencias previas de gobierno de profesores, de notables

<sup>1</sup> Según Buchbinder (2005) las Facultades se nutrían de personas que participaban activamente en la vida política y que ocupaban puestos de relevancia en los poderes ejecutivo, legislativo y judicial a nivel nacional.

(graduados) o mixto. Cuando acontecieron los sucesos cordobeses, ya existían tres universidades nacionales que incorporaban más diversidad en las formas de gobierno. Cuando se nacionalizó la Universidad de La Plata en 1905, su organización desconoció la ley Avellaneda, y configuró un sistema de gobierno definido en concurrencia entre el presidente y el espacio colegiado, conformado solo por profesores que dictaban clases. En esa misma época una reforma estatutaria en la UBA desplazó el gobierno de notables por el de profesores, pero en la tradicional Córdoba el profundo poder de las academias fue el punto de ataque por parte de los estudiantes que proclamaron la renovación de esos espacios.

Los primeros reclamos de los estudiantes respecto de los principios organizadores del gobierno tenían como modelo las reformas incorporadas en la UBA en 1906 y pedían que un gobierno de profesores terminara con el predominio de las Academias integradas por notables de carácter vitalicio. Y para la implementación de estos cambios, los estudiantes apelaban a la intervención de las autoridades nacionales poniendo en tensión la autonomía institucional lograda con la nacionalización (Caldelari, 2010). Durante la primera intervención de la UNC, se incorporó una serie de cambios en el estatuto que respondía a los reclamos estudiantiles. Los cambios permitieron la renovación de los decanos de las diferentes facultades pero el resultado de la elección de rector en la Asamblea Universitaria se distanciaba de lo esperado por los estudiantes. Éstos reaccionaron irrumpiendo en la Asamblea y desconocieron el resultado de la elección declarando una nueva huelga. A partir de entonces, sobre el fracaso del claustro de profesores para llevar adelante los cambios necesarios, el programa reformista se radicalizó. Buchbinder sostiene que “la incapacidad de los profesores situó, en un primer término, a la demanda de participación estudiantil en el gobierno universitario que, si bien ya había sido formulada en los congresos estudiantiles americanos celebrados desde 1908, no había estado en el centro del programa de los reformistas al comenzar el movimiento huelguístico en la ciudad mediterránea” (2005:100). El carácter de renovador que se adjudicaba el mismo estudiantado fue el principal argumento que instauró el cogobierno. Con la sanción del conocido “estatuto de

“

LA FORMA DE GOBIERNO DE  
BASE COLEGIADA AMPLIA  
HA COMENZADO A PONERSE  
EN ENTREDICHO POR  
PROCESOS QUE PROVIENEN  
TANTO DE LA CÚSPIDE  
COMO DE LA BASE DEL  
SISTEMA.

”

la Reforma”, pasó a contemplarse la participación en partes iguales de quienes elegirían a sus representantes para formar parte de los espacios colegiados. Cabe señalar, que esta profunda transformación se produjo dentro del marco de la legislación de Avellaneda, por lo que dicha ley mostró por segunda vez su flexibilidad al implementarse los principios de la Reforma del 18 sin la necesidad de ser modificada (Caldelari y Funes, 1998).

En síntesis, la forma de gobierno que comenzó a ser definida con la ley Avellaneda se terminó de completar con la Reforma del 18, que definió finalmente la composición y el acceso al espacio colegiado y modificó el mecanismo de acceso a los cargos, y dada su gran fuerza simbólica se constituyó en una tradición fundante del desarrollo universitario del país (Caldelari y Funes, 1998). La determinación de quiénes participarían del espacio colegiado supuso una conquista gradual. Un primer proceso implicó el desplazamiento de los notables por el cuerpo de profesores. Mientras la ley Avellaneda organizaba un gobierno mixto, las universidades llegaron al gobierno de profesores por recorridos diferenciados impulsados por dinámicas internas: la UNLP constituyó el gobierno de profesores con su primer estatuto un año después de su creación en 1906, la UBA con la reforma de estatuto el mismo año y la UNC lo logró con la primera intervención del gobierno nacional en 1918. Un segundo proceso permitió la incorporación de los estu-

diantes, y junto a los egresados, conformaron el gobierno tripartito. Es decir, con el “Estatuto de la Reforma” se definió la composición de los órganos colegiados y con ello quiénes eran los actores legítimos que debían tomar las decisiones sobre los asuntos universitarios.

Las nuevas universidades modelaron sus formas de gobierno siguiendo a las más antiguas. En este sentido, las organizaciones universitarias imitaron la *forma de gobierno de base colegiada amplia* aunque sus principios fueron apropiados, resistidos o adaptados, según las tradiciones previas y/o la configuración de actores, y dieron lugar a modulaciones diferentes.<sup>2</sup> A pesar de ello, se evidenciaba un grado de homogeneidad que se profundizó en los años 60. El restablecimiento de la ley Avellaneda y el decreto 6.034 de 1955 emitido desde la “cúspide” en el contexto de una nueva experiencia autoritaria, pusieron nuevamente en vigencia la *forma de gobierno de base colegiada amplia*. Eso significó para las universidades ampliar la autonomía institucional y establecer el gobierno tripartito con un equilibrio a favor de los profesores pero otorgando la *ciudadanía plena* a los estudiantes en tanto por primera vez podían elegir y ser elegidos como representantes de su claustro, y autonomizando a los graduados que pasaron a representar sus propios intereses y no los de los estudiantes. Fue el momento de mayor fuerza simbólica de la forma de gobierno creada a principios del siglo XX e incluso, por primera vez, la UNLP se organizó bajo sus principios al abandonar definitivamente el sistema de gobierno que tuvo desde su origen.

La legitimidad de la *forma de gobierno de base colegiada amplia* se manifiesta en tanto la comunidad universitaria lee los períodos en los que no estuvo en vigencia como tiempos que “interrumpieron” la vida institucional, de allí que los

<sup>2</sup> En la Universidad Nacional del Litoral, la disputa se dio con la llegada de profesores provenientes de las otras universidades nacionales representantes de las ideas reformistas, frente a la cual los docentes de los institutos de profesores y técnicos vieron afectados sus intereses (Caldelari y Funes, 1998). Por su parte, en Tucumán en 1924 se sancionó un estatuto pos Reforma que incluía la participación en la Asamblea de los estudiantes y egresados, aunque el incumplimiento dio lugar a conflictos entre el rector y los estudiantes hasta que se declaró la huelga, de allí que se sostenga que la Reforma en su aspecto democratizador no llegó a Tucumán hasta 1929 (Caldelari y Funes, 1998) cuando se elige a un rector de orientación reformista producto de los votos de los delegados estudiantiles, de los delegados egresados y de un solo profesor (Boumar, González y Soria, s/f).

períodos que le continuaron fueran definidos como de “restauración” o “normalización”. Por un lado, las intervenciones universitarias en el marco de los golpes de estado del año 30, del 43 del 66 y del 76, pusieron en cuestión la *forma de gobierno de base colegiada amplia*, al concentrar el gobierno en figuras unipersonales designadas por el Poder Ejecutivo Nacional y por espacios colegiados a nivel superior donde participaban sólo los decanos de las facultades también designados. Por otro lado, con el primer peronismo surgió desde la “cúspide” del sistema una nueva forma de gobierno. La ley Guardo, sancionada en 1947, instauró una *forma de gobierno en base a una línea de ejecutivos*: estableció una relación de subordinación con el Poder Ejecutivo Nacional al designar al rector quien elaboraba, a su vez, ternas para que los espacios colegiados de las unidades académicas menores –conformados solo por profesores– eligieran a los decanos, que además de conducir las facultades conformaban exclusivamente el Consejo Superior. Los estudiantes tenían participación con voz y sin voto en los espacios colegidos de las facultades. En 1954, la nueva legislación incorporó una serie de cambios, entre ellos se destaca la ampliación de la ciudadanía estudiantil al establecer que el delegado tendría voto aunque solamente en aquellas cuestiones que directamente afectaran a los intereses de los alumnos, lo que continuaba favoreciendo al claustro de profesores.

La emergencia de esta *forma de gobierno en base a una línea de ejecutivos* generó un campo de disputas de sentidos al invertir los principios de la *forma de gobierno de base colegiada amplia*: autonomía por dependencia y horizontalidad por verticalidad. Este combate simbólico tiene un punto de encuentro en la ley Taiana, sancionada en 1974, con el reconocimiento del principio de *autonomía institucional* y la innovación en la composición tripartita del *demos* con la incorporación de los no-docentes, que supuso la exclusión de los graduados. La distribución del poder al interior del colegiado inclinó claramente la balanza hacia los profesores. Además, nada decía sobre el mecanismo de elección de la máxima autoridad, dejando librada a las instituciones la definición del procedimiento; las autoridades unipersonales aumentaron sus cuotas de poder al tener voz y voto en los órganos colegiados. Sin embargo, esta nueva fórmula que combina-

“

CON EL “ESTATUTO DE LA REFORMA” SE DEFINIÓ LA COMPOSICIÓN DE LOS ÓRGANOS COLEGIADOS Y QUIÉNES ERAN LOS ACTORES LEGÍTIMOS QUE DECIDIRÍAN SOBRE LOS ASUNTOS UNIVERSITARIOS.

”

ba elementos de las formas de gobierno en disputa no se alcanzó a implementar y fue sepultada, primero, por la dictadura militar de 1976, y luego por la puesta en vigencia en la recuperada democracia de la *forma de gobierno de base colegiada amplia* que retomaba a los estatutos de 1958. A pesar de ello, sus sentidos retornaron en los años 90 en el marco de un nuevo paradigma de gobierno interno de las universidades, que priorizó el fortalecimiento de la conducción directiva, especialmente a nivel central.

**ENTRE LA DEMOCRATIZACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO DE LOS DIRECTIVOS: LOS CAMBIOS EN EL GOBIERNO DESDE LOS 90**

En los últimos treinta años las universidades públicas han gozado de la más extensa

etapa de vigencia de la *forma de gobierno de base colegiada amplia* de su historia. Este nuevo escenario permite estudiar los cambios en el *sistema de gobierno* en el marco de las transformaciones más amplias que ha sufrido el sistema universitario en su conjunto, en particular, el impacto de las políticas públicas dirigidas al sector que afectaron la vida interna de las universidades.

A partir de los años 90, en Argentina, el gobierno universitario comenzó a ser cuestionado tanto en sus principios de organización como en los principios legitimadores, sustentados en la pertinencia de distribuir el poder en diferentes espacios de decisión con la participación de diversos actores que bajo la deliberación buscan el consenso antes que la eficiencia en la gestión. Este cuestionamiento se concreta en acciones implementadas desde la “cúspide” del sistema, que inducen cambios en el interior de las instituciones erosionando la *forma de gobierno de base colegiada amplia* al fortalecer la figura de los directivos o autoridades unipersonales. Entre las acciones, ocupan un lugar central la ley de Educación Superior n.º 24.521 sancionada en 1995, el paquete de políticas que comenzaron a implementarse desde mediados de los años 90, y la creación de universidades que introducen cambios en la *forma de gobierno* conservando cierto aire de familia con la tradicional. En este proceso de cambio también están involucradas fuerzas que desde la “base” del sistema promueven, simultánea y contradictoriamente, la democratización de los espacios colegiados de gobierno, siguiendo la tendencia inclusiva que caracteriza al gobierno de las universidades argentina en el contexto latinoamericano (Atairo y Camou, 2012).

Lo anterior permite postular que existe la búsqueda de un nuevo equilibrio de tensiones que está orientando los cambios en el gobierno interno de las universidades. Las tensiones se erigen en dos ejes: 1) mayor o menor concentración del poder: la tensión se da entre posiciones que fortalecen la “centralización ejecutiva” frente a otras que pugnan por la profundización de la “democratización colegiada”; 2) ejercicio del poder: se contraponen una tendencia que privilegia la “personalización política”, frente a las tendencias a la “tecno-burocratización modernizadora” (Acosta, Atairo y Camou, 2015).



UNC / FOTO: IRINA MORAN

## LA LEGISLACIÓN COMO MANDATO PARA INTRODUCIR CAMBIOS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

En Argentina, la agenda de reforma para la educación superior durante los primeros años de la década del 90 se centró en los problemas de la calidad institucional y la necesidad de evaluar tanto instituciones como carreras; de arancelar las universidades y diversificar las fuentes de financiamiento y generar recursos propios; de limitar el acceso y ampliar la oferta del sistema para generar condiciones de competencia institucional. En la conformación de esta agenda, los organismos internacionales tuvieron una presencia importante en la orientación del contenido y en el impulso de acciones a través del financiamiento (Chiroleu, 2000; Nosiglia, 2012). Algunos lineamientos se plasmaron en la

“

A PARTIR DE LOS AÑOS 90, EN ARGENTINA, EL GOBIERNO UNIVERSITARIO COMENZÓ A SER CUESTIONADO TANTO EN SUS PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN COMO EN LOS PRINCIPIOS LEGITIMADORES.

”

aún vigente ley de Educación Superior de 1995, en la implementación de políticas desde la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias, y desde los órganos que comienzan a participar en la formulación de políticas para el sector o que regulan su funcionamiento, en el marco de lo que Krotzsch (2001) llamó el pasaje de una coordinación sistémica liviana y autónoma a una coordinación densa de carácter policéntrico que expandió la administración central aumentando sus capacidades e interviniendo en ámbitos tradicionalmente desregulados (Chiroleu y Iazzeta, 2005).

La ley de Educación Superior fue producto de debates y proyectos en disputas. El espíritu del proyecto presentado por el Poder Ejecutivo tuvo dos ejes centrales en clara sintonía con los postulados del Banco Mundial: bajar el grado de politización de los espacios colegiados al



UNC / FOTO: IRINA MORAN

reducir las voces de los actores internos de la universidad a los profesores y estudiantes, garantizando la mayoría del primer claustro y aumentando las exigencias y restricciones para ocupar los espacios de representación estudiantil; e incorporar voces de actores externos de la universidad. Sin embargo, el proyecto original sufrió un conjunto de transformaciones orientadas por la tradición reformista.

Del proyecto original que el Poder Ejecutivo Nacional presentó en 1994, solo dos artículos no fueron modificados: el que establece una división de poderes al definir funciones ejecutivas para los órganos unipersonales y funciones básicamente normativas, de definición de políticas y de control para los órganos colegiados, y el que prevé la posibilidad de crear un Consejo Social que promueva y enriquezca la interacción de la universidad con el medio. En cambio el artículo 44 del proyecto original fue modificado en tanto definía la composición de los órganos colegiados, las modificaciones estuvieron orientadas por la búsqueda de una mayor democratización de los espacios de representación múltiple, con la ampliación de la tradicional participación de actores internos a la vida universitaria. No solo se restauró el gobierno tripartido heredado de la Reforma del 18 sino que se amplió hacia un gobierno cuatripartito con la inclusión de los no-docentes como cuarto estamento, innovación incorporada por la ley Taiana de 1974. Asimismo, se reemplazó el claustro de “profesores” por el de “docentes” y se jerarquizó la participación de los auxiliares docentes. Sumado a ello, se redefinió el claustro de graduados al limitarlo a aquellos egresados que no tengan relaciones de dependencia con las instituciones. Estas modificaciones al proyecto original adquirieron un rango diferente de regulación al dejar librada a las universidades la incorporación del claustro de graduados y determinar los alcances de participación de los no-docentes, dando lugar a procesos de diferenciación en la composición del *demós* que caracteriza a las universidades argentinas hoy. El proyecto original en el artículo 45 establecía la elección directa del rector y de las demás autoridades a través de un sistema de voto ponderado en función de la representación que tuvieran los distintos claustros. Este punto introducía una modificación que trastocaba el tradicional mecanismo indirecto de acceso a los cargos unipersonales

de tendencia parlamentaria. Finalmente, el artículo 54 no expresó el modo por el cual se debían elegir a las autoridades unipersonales y dejó a las instituciones autonomía para su definición, lo cual derivó en otro de los aspectos en los que las instituciones universitarias se diferencian.

En síntesis, la ley reconoció al sector no-docente como cuarto estamento, restringió el sentido del claustro de graduados y amplió el “claustro docente” manteniendo su proporción del 50% en los espacios colegiados. Además, redefinió las relaciones entre los órganos de gobierno diferenciando claramente funciones normativas para los colegiados y funciones de índole más ejecutiva para los unipersonales. Esta modificación



ES POSIBLE ENCONTRAR UNA  
SERIE DE RECURRENCIAS  
EN LAS TEMÁTICAS  
QUE SON OBJETO DE  
RECOMENDACIONES, QUE  
DISTINGUEN ENTRE LAS  
INSTITUCIONES CREADAS  
ANTES Y DESPUÉS DE LOS 90.



trastocó la tradición parlamentarista que acreditan históricamente las universidades argentinas al modificar el equilibrio de poder entre los órganos de gobierno a favor del fortalecimiento de las figuras unipersonales, lo cual fue forzado con la pretensión de instalar como norma general la elección de la autoridad máxima de gobierno a través del voto directo (Mazzola, 2007).

**LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y FINANCIAMIENTO CONDICIONADO COMO ESTRATEGIAS PARA INTRODUCIR CAMBIOS A LA DISTANCIA**

Los años 90 marcaron el inicio de una nueva relación entre el Estado y la universi-

dad, basada en dispositivos de evaluación que permiten una conducción en el marco de una autonomía limitada. La construcción de este vínculo fue antecedido por un proceso de deslegitimación de la universidad pública con la consecuente pérdida de una relación privilegiada de confianza. Es así, que desde los años 90 se implementaron políticas de evaluación y financiamiento condicionado. La LES hizo obligatoria la evaluación interna y externa, la acreditación de carreras de interés público y de posgrado por parte de la CONEAU. Asimismo, los primeros “programas especiales”, como el Programa Incentivos a la Investigación o el Programa Fondo de Mejoramiento de Calidad de la Educación Superior (FOMECE), tuvieron como elemento estratégico mecanismos estatales de evaluación. De allí que la evaluación se convirtió en el eje articulador de las políticas universitarias implementadas en el período (Krotsch, Camou y Prati, 2007).

El año 2002 marcó el cierre de un ciclo de políticas integrales en educación superior. Las acciones tendieron a reformar, a dismantlar o dar continuidad a los programas iniciados durante la década anterior (Buchbinder y Marquina, 2008). La CONEAU siguió desarrollando los procesos de evaluación y acreditación, y programas como el FOMECE fueron desactivados, al tiempo que se mantuvo la modalidad de financiamiento por programas sin el componente competitivo que caracterizaba a los programas en los 90. El año 2003 marca el inicio de un nuevo ciclo de políticas universitarias cuando el Estado recupera centralidad y protagonismo en el sector educativo con la voluntad de revertir los efectos negativos de la reforma educativa del período previo. Eso se plasma en un paquete legislativo dirigido a la educación básica e importantes avances en términos presupuestarios para las universidades y el área de ciencia y técnica. Es así que se restablece un vínculo de confianza entre el Estado y la universidad, aunque estos cambios se producen sin modificar la legislación y con la permanencia de una gran cantidad de dispositivos –originados en los 90– que instalaron prácticas difíciles de remover sin una política integral y sin un cambio de la norma que regula el sistema universitario (Chiroleu y Iazzetta, 2012; Suasnabar y Rovelli, 2012; Marquina, 2012).

Estas políticas generaron nuevas dinámicas que modificaron las lógicas de funcionamiento del gobierno así como también otorgaron nuevos sentidos a las prácticas de las autoridades unipersonales, en la medida en que son interlocutores privilegiados y se convierten en actores clave del proceso de implementación de políticas (Atairo, 2007). Asimismo, se crearon nuevas estructuras burocráticas y tecnoburocráticas para la implementación de “programas especiales” que modifican la estructura del gobierno con la emergencia de una doble línea de gestión y conducción, e inciden significativamente en el proceso de toma de decisiones (Suasnábar, 1999). También las políticas han afectado el rol de las autoridades unipersonales en tanto los sistemas de evaluación y acreditación les exigen llevar adelante los procesos controlando los núcleos de oposición, liderando el trabajo del equipo técnico, involucrando a la comunidad y gestionando los planes de mejora que ayuden a superar las debilidades detectadas. Mientras, los nuevos mecanismos de financiamiento basados en un amplio margen para su gestión generan la exigencia para rectores y decanos de realizar una distribución que garantice la gobernabilidad interna, lo que se suma a la diversificación de fuentes que implica promover el desarrollo de actividades de carácter emprendedor que parecieran, en un principio, estar lejos de las actividades tradicionales de las universidades (Sánchez Martínez, 2012). Esta complejidad en el rol de las autoridades directivas de diferentes niveles de gestión tiene como contraparte que las gestiones obtienen un alto grado de legitimidad en tanto llevan a cabo estas políticas con éxito (Álvarez de Campos, 2007).

La evaluación institucional produce valoraciones a través de los informes de evaluación externa de la CONEAU, que tienen su influencia en los procesos de cambio en el gobierno de las instituciones. Es posible encontrar una serie de recurrencias en las temáticas que son objeto de recomendaciones, que distinguen entre las universidades creadas antes y después de los 90, debido al cambio de paradigma que las diferencia. Las recomendaciones están orientadas a buscar nuevos equilibrios de poder entre los niveles de gobierno y en los órganos colegiados y las autoridades uniperso-

“  
**LA PARTICIPACIÓN DEL  
 CLAUSTRO DE GRADUADOS  
 ESTÁ DISMINUYENDO  
 EN EL GOBIERNO  
 UNIVERSITARIO, EN TANTO  
 UN NÚMERO IMPORTANTE  
 DE UNIVERSIDADES NO LO  
 INCLUYEN DENTRO DEL DEMOS.**”

nales. Se podría decir que a las universidades más “tradicionales” se les sugieren cambios en aspectos que las “nuevas” tienen más resueltas y a las “nuevas” se les sugiere incorporar los principios más tradicionales del gobierno (Atairo y Luques, 2017).

En los informes de las universidades creadas antes de los 90, se valora positivamente la existencia de espacios informales de gobierno conformados por las autoridades unipersonales de las facultades, así como también, de espacios de gobierno que agilizan el trabajo de los plenarios, como las Juntas Ejecutivas. Otro tema recurrente en los informes es el grado de autonomía de las facultades respecto del nivel central: se señala la incongruencia institucional, la fragmentación y la brecha entre los niveles de la organización universitaria, y se sugiere la planificación estratégica como el

dispositivo que posibilitaría la integración y el desarrollo institucional.

En cambio, en los informes de evaluación de las universidades creadas después, las recomendaciones están orientadas al fortalecimiento de los espacios colegiados. Se promueve la regularización de las sesiones del Consejo Superior para darle funcionamiento pleno al gobierno, también se promueve la participación de los actores de las universidades y la inclusión en el *demós* de actores que conformen el gobierno cuatripartito. Asimismo, se cuestiona la concentración de poder en las conducciones centrales y los fuertes liderazgos, que son necesarios en el inicio de la institución, pero que deberían dar paso a un ejercicio más compartido del poder, y menos personalista.

### **LA CREACIÓN DE UNIVERSIDADES COMO ESTRATEGIA DE INTRODUCCIÓN DE INNOVACIONES DESDE LA PERIFERIA**

La política de expansión institucional ha sido, en la tradición argentina, un modo de introducir innovaciones en el sistema universitario. La creación de universidades que adoptan diseños institucionales con innovaciones respecto de las más tradicionales, evidencia que la *forma de gobierno de base colegiada amplia* está siendo desafiada desde la periferia a través de organizaciones nuevas, generando así un incipiente contexto de presión sobre los modelos de gobierno de las universidades tradicionales. Posiblemente, así se inicie un nuevo proceso de mimetización de las organizaciones que dependerá del desempeño exitoso de estas nuevas instituciones.

Un análisis de los estatutos universitarios<sup>3</sup> (Atairo y Camou, 2014) demuestra que los diseños institucionales del gobierno de las universidades nacionales están cambiando, y que es cada vez más difícil hablar “del”

<sup>3</sup> Un estudio sobre los “diseños institucionales” del gobierno universitario prioriza una mirada sobre lo formal, pero no se desconoce la importancia que tiene el análisis de las reglas no escritas para comprender las prácticas políticas cotidianas que dan sentido al orden institucional. Incluso los estudios de casos que hemos desarrollado muestran cómo, sin cambios en los estatutos en universidades tradicionales, se están produciendo en las prácticas y cambios en los dispositivos del gobierno que van en la misma dirección de fortalecimiento de las autoridades directivas (Atairo, 2014).



gobierno universitario en singular; más bien, es necesario hacer referencia a la pluralidad de esquemas presentes en las universidades públicas. En tal sentido, se evidencia una gran variabilidad de arreglos institucionales, mucho mayor que en el pasado: de allí que sea posible postular la necesidad de pasar de una consideración en singular de “el” gobierno de las universidades nacionales, a una visión mucho más matizada y compleja que refleje la variedad de los nuevos “diseños institucionales”. Estas variaciones se manifiestan—entre otros planos— en la existencia de cogobiernos tripartitos o cuatripartitos, en la incorporación o no de la representación de los intereses de los actores externos a los espacios de gobierno, en las proporciones en las que participan los claustros tradicionales como profesores y estudiantes, etcétera. No

“

LOS “DISEÑOS  
INSTITUCIONALES” DE LAS  
UNIVERSIDADES NUEVAS  
INTRODUCEN UNA SERIE DE  
CAMBIOS QUE REFUERZAN  
AÚN MÁS EL PODER DE LOS  
DIRECTIVOS, ESPECIALMENTE  
A NIVEL CENTRAL.

”

obstante, en el marco de esa pluralidad, se destacan algunas tendencias:

- Que cuanto más nueva es la Universidad, más se aleja del esquema tradicional con relación a la composición y distribución porcentual del *demós* porque es menor la representación que en promedio tienen los docentes, estudiantes y graduados y mayor la que tienen los directivos y los miembros de los Consejos Sociales en los órganos de gobierno.
- Que la participación del claustro de graduados está disminuyendo en el gobierno universitario, en tanto un número importante de universidades —en su mayoría creadas a partir de los 90— no lo incluyen dentro del *demós*, y algunas otras restringen su participación al Consejo Superior y a la Asamblea.

- Que el órgano colegiado de la base de la institución es el que más cambios está sufriendo y se parece cada vez más al órgano colegiado de nivel central, dada la presencia de directivos en su interior. Esta tendencia, a su vez, se traslada al nivel de las asambleas universitarias que entre sus principales funciones tienen la de reformar el estatuto y elegir al rector, por estar conformadas en gran parte por los consejeros directivos, de escuela o de instituto.
- Que las universidades más antiguas fueron más propensas a incluir a los no-docentes pero menos proclives a incorporar a los representantes de los Consejos Sociales.

En particular, los “diseños institucionales” de las universidades nuevas introducen una serie de cambios que refuerzan aún más el poder de los directivos, especialmente a nivel central

(Atairo y Fiorucci, 2014). Hacen más efectivo lo sancionado por la Ley n.º 24.521 y amplían el poder de los rectores, en tanto la división de poder entre legislativos y ejecutivos les otorga mayores incumbencias en cuestiones de orden académico e institucional. También incorpora un terminología en sintonía con los dispositivos promovidos por las reformas de los años 90, dirigidas a introducir nuevos esquemas de gestión. La división de poderes y la elección directa, juntos, pondrían en tensión con más fuerza la tendencia parlamentaria, pero esto no se da así y sólo en dos de las universidades nuevas se ha promovido la elección directa. Aunque en algunas universidades de reciente creación se registran cambios en la dirección del poder que elige a las máximas autoridades, varias designaciones de cargos provienen desde el nivel central, tanto del colegiado

como unipersonal que luego participan de los espacios que eligen al rector. Asimismo se observan cambios respecto de quiénes deben ocupar ese cargo: se abandona la idea de un *primus inter pares* en tanto no es un requisito para todas las universidades ser miembro de la comunidad que lo elige para conducir el destino de la misma por su trayectoria académica, y se comienza a priorizar la experiencia en gestión universitaria. Estos cambios trastocan la *forma de gobierno de base colegiada amplia* sin abandonarla e introducen una mayor variabilidad de arreglos institucionales que en el pasado.

## CONCLUSIONES

Este artículo pretende aportar algunos elementos para un debate sobre la universidad

### REFERENCIAS

**Acosta Silva, A.; Atairo, D.; Camou, A.**

(2015) “Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada” en *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, CLACSO.

**Acosta Silva, A. (2009).** *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.

**Atairo, D. y Camou, A. (2014)** “La democracia en el gobierno universitario. Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013), en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, N°1, Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

**Atairo, D. y Luques, A. (2017)** “Cambios en el gobierno interno de las universidades argentinas: un análisis sobre los nuevos sentidos que se promueven desde la “cúspide” del sistema universitario”. Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la UBA.

**Atairo, D. y Fiorucci, P. (2014)** Cambios en la forma de gobierno de las universidades públicas argentinas: una mirada sobre los estatutos. Ponencia presentada en el

Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil.

**Álvarez de Campos, S. (2007).** *Acreditación de las carreras de Medicina: ¿Formalismo o mejora institucional?* Tesis de maestría, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

**Askling B. and Henkel, M. (2000).** Higher Education Institutions. In Kogan, M.; Bauer, M.; Bleiklie, I. and Henkel, M. (eds). *Transforming higher education. A comparative study*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

**Atairo, D. (2007).** *Estado, universidad y actores: complejidad y entrecruzamiento de lógicas e intereses. La implementación del Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en la Universidad Nacional de La Plata*, Tesis de Maestría, FLACSO, Argentina.

**Atairo, D. y Camou, A. (2012).** La gobernabilidad de las universidades nacionales en argentina: escenarios de un paradigma en transformación. En San Martín, R. (ed) *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

**Buchbinder, P. (2005).** *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

**Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008).** “La universidad posmenemista”. En *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento..

**Caldelari, M. (2010).** “Repensando la legislación universitaria”, en *Revista Pensamiento Universitario*, 13.

**Caldelari, M. y Funes, P. (1998).** *Escenas reformistas. La reforma universitaria 1918-1930*. Buenos Aires: Eudeba.

**Chiroleu, A. (2000).** “La Educación Superior en los países del Mercosur. El reconocimiento de las singularidades como punto de partida de la integración regional”. En *Revista de la Educación Superior en Línea*, 115.

**Chiroleu, A. y O. Iazzeta (2005).** “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”. En Rinesi, E., Soprano, G., Suasnabar, C. (comp). *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas en la Educación Superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo/ Universidad Nacional de General Sarmiento.

**Chiroleu, A. e Iazzetta, O. (2012).** “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos de Kirchner”. En Chiroleu, A.; Marquina, M. y Eduardo Rinesi (comp.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.

que la conmemoración de los cien años de la Reforma nos propone. Una mirada histórica que permite entender que el gobierno de las universidades es y ha sido objeto de disputa, aporta elementos para comprender que aquello que parece estar mutando en los últimos años como parte de las nuevas reglas de juego que se implementan desde la “cúspide” del sistema universitario, es producto de un proceso de largo aliento al que la Reforma de 1918 terminó de moldear y que por su capacidad simbólica se cristalizó en el imaginario de la universidad argentina.

La *forma de gobierno de base colegiada amplia* cuyos principios son la autonomía y el cogobierno, es producto de un largo proceso que tiene dos momentos clave: la sanción de la primera legislación sobre las universi-

dades que provienen desde la “cúspide” y un proceso de orden político-cultural liderado por los estudiantes en la “base” del sistema, que tuvieron un carácter definitorio respecto a cuál sería la “mejor” forma de organizar el gobierno de las instituciones. Además, la implementación de la misma ha tenido marchas y contramarchas, y fue puesta en cuestión en varias oportunidades con la emergencia de otra forma de gobierno que invierte sus principios. A partir de los años 90, la implementación de políticas empezó a generar cambios en las instituciones en sintonía con las tendencias mundiales, que tensionaron la forma de gobierno tradicional en tanto no ha dejado de ser “reformista”, en cuanto al apego a una amplia y plural tradición legitimadora, pero

está experimentado cambios en sus formas, prácticas y contenidos.

De allí que, como observamos a lo largo de la historia, si la forma de gobierno se encuentra en constante tensión como resultado de diferentes disputas entre los actores, es importante recuperar los valores y principios que estructuraron la Reforma –democratización y modernización– como reguladores de la orientación que están asumiendo los cambios. Este centenario debería ser una oportunidad para construir ciudadanía universitaria: provocar algo más que recordar con entusiasmo un evento que es considerado valioso. Porque recuperar el sentido de lo colectivo con carácter crítico puede ser el camino que nos permita pensar la universidad frente a los desafíos del presente y el futuro.

**El-Khawas E. (2002).** “Governance in US Universities: aligning internal dynamics with today’s Need”. In Amaral, A.; Jones, G. and Karseth, B. (eds). *The governing higher education: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

**Halperin Donghi, T. (1962).** *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA

**Ibarra Colado, E. (2001).** *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-UAM-Unión de Universidades de América Latina.

**Kent, R. (1999).** “Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior”. En Casanova Cardiel, H. y Rodríguez Gómez (comp.). *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*. México: Porrúa.

**Kogan M. and Hanney, S. (2000).** “The impact of policy changes on institutional government”. In Kogan M. and Hanney, S. *Reforming higher education*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

**Krotsch, P. (2001).** *Educación y Reformas Comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

**Krotsch, P. Camou, A., y Prati, M., (2007).** *Evaluando la evaluación: Políticas uni-*

*versitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.

**Marquina, M. (2012).** “¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento”. En Chiroleu, A; Marquina, M. y Eduardo Rinesi (comp.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

**Mazzola, C. (2007).** *La república universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis*. San Luis: Ed. Nueva Editorial Universitaria.

**Mignot-Gérard, S. (2003).** “Who are the actors in the government of French universities? The paradoxical victory of deliberative leadership”. *Higher Education* N°45.

**Musselin, C. and Mignot-Gérard (2002).** “The recent evolution of French University”. Amaral, A.; Jones, G. and Karseth, B. (eds). *The governing higher education: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

**Nosiglia, C. (2012).** “Poder y autoridad: el impacto de la Ley de Educación Superior en el gobierno de la universidad argentina”. En San Martín, R. (ed) *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la*

*universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

**Porter, L. (2004).** “La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22.

**Sánchez Martínez, E. (2012).** “Desafíos de la gobernabilidad universitaria en un contexto de creciente complejidad”. En San Martín, R. (ed) *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

**Suasnábar, C. (1999).** “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales. Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica”. En Tiramonti, G.; Suasnábar, C. y Seoane, V. *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

**Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012).** “Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente”. En Chiroleu, A; Marquina, M. y Eduardo Rinesi (comp.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.



UNA / FOTO ANA CLARA TOSI

# EL FINANCIAMIENTO UNIVERSITARIO EN LA ARGENTINA

**ALEJANDRO LÓPEZ ACCOTTO,  
CARLOS MARTÍNEZ, MARTÍN MANGAS  
Y RICARDO PAPARAS**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

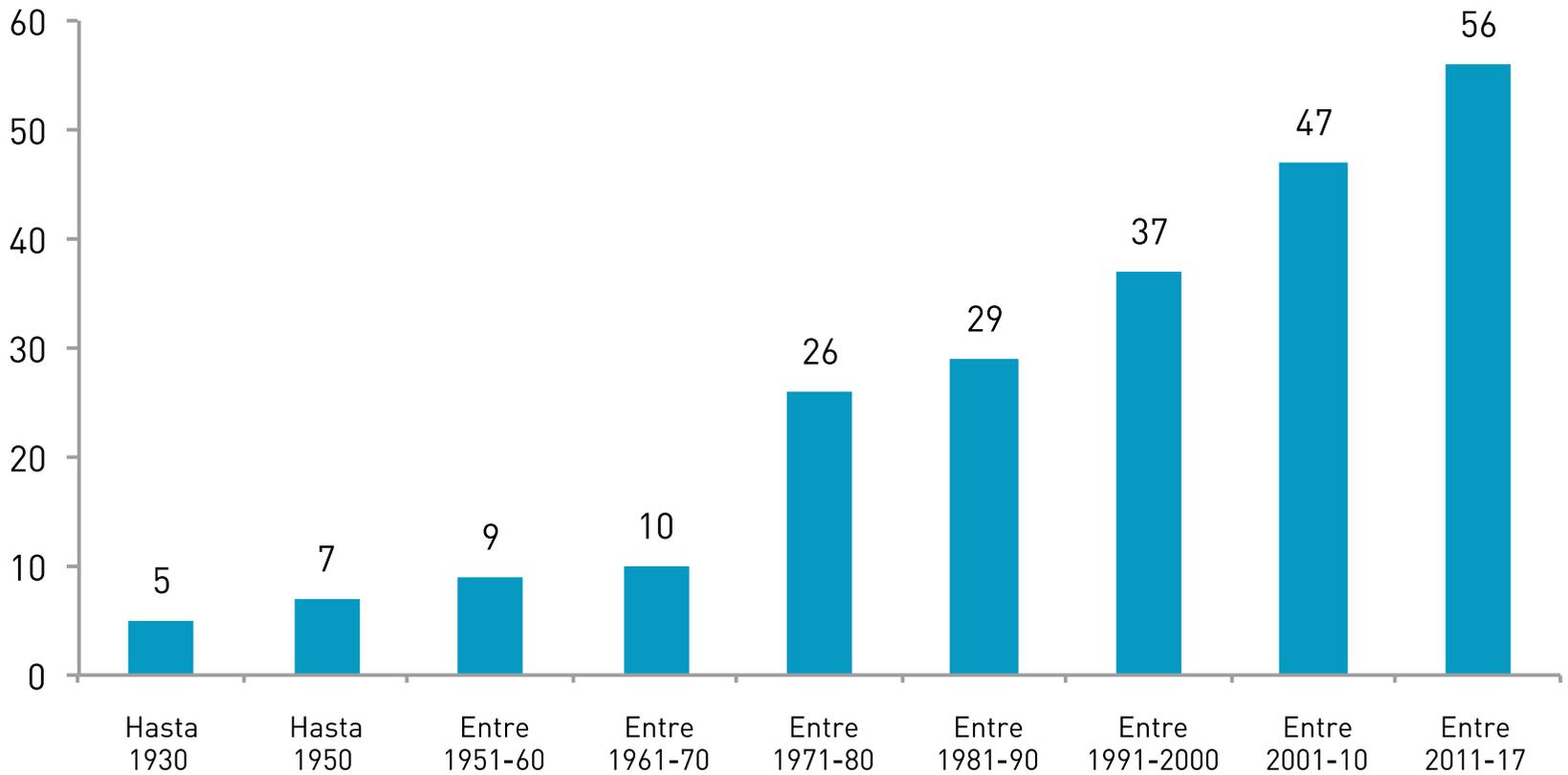
La reforma impulsada por el movimiento estudiantil en Córdoba en 1918 produjo una serie muy importante de transformaciones en la vida política del país. Vale recordar que, hasta ese entonces, el sistema universitario público contaba tan sólo con cinco instituciones, de las cuales tres eran universidades nacionales: la de Córdoba, fundada en 1613; la de Buenos Aires, creada en 1821 y la de La Plata, de 1897. Las otras dos eran universidades provinciales: la del Litoral (Santa Fe), que

data de 1889 (nacionalizada en 1919), y la de Tucumán, que es de 1914 (pasó a ser nacional en 1921).

Sin embargo, esas conquistas tuvieron en la historia argentina sus contramarchas. Para enumerar sólo algunos momentos claves de retroceso en el siglo pasado, vale mencionar la modificación de los estatutos universitarios para censurar, fundamentalmente, la participación estudiantil en los consejos directivos durante el gobierno de facto del general José Uriburu

(1930-1932); la decisión del gobierno militar de Juan Carlos Onganía de intervenir las universidades y anular el régimen de cogobierno, en 1966; y la más reciente y sangrienta intervención de las universidades por parte de la última dictadura cívico-militar (1976-1983).

Pero hubo también varias olas de expansión del sistema universitario. La primera tuvo su hito en 1948, cuando se creó la Universidad Obrera Nacional (que a partir de 1959 cambió su nombre por el de Universidad Tecnológica Nacional) cuyo objetivo era formar “ingenieros de fábrica”, capacitados para intervenir en los procesos de producción, con un perfil más práctico que el de los ingenieros tradicionales. Esta decisión del primer gobierno peronista formaba parte de la estrategia económica del proceso conocido como de “industrialización sustitutiva de importaciones”.



Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Gráfico 1. Cantidad de universidades nacionales por década

Antes, en 1939, se había creado la Universidad Nacional de Cuyo y luego, en 1956, se crearon las universidades nacionales del Sur (Bahía Blanca) y del Nordeste (Corrientes y Chaco). Entre fines de la década de 1960 y, sobre todo, la primera mitad de la siguiente, fue la segunda oleada: se crearon las universidades nacionales de Rosario (1968), Comahue (Río Negro y Neuquén), Río Cuarto (ambas de 1971), Catamarca, Lomas de Zamora, Salta (las tres de 1972), Luján, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Misiones, San Juan, San Luis, Santiago del Estero (las ocho de 1973), Centro de la provincia de Buenos Aires (1974), Mar del Plata (1975) y la de la Patagonia San Juan Bosco (creada en 1980 y con sedes en Chubut).

La siguiente expansión se dio entre fines de la década de 1980 y mediados de la de 1990, en la que se crearon las universidades nacionales de Formosa (1988), Quilmes, La Matanza

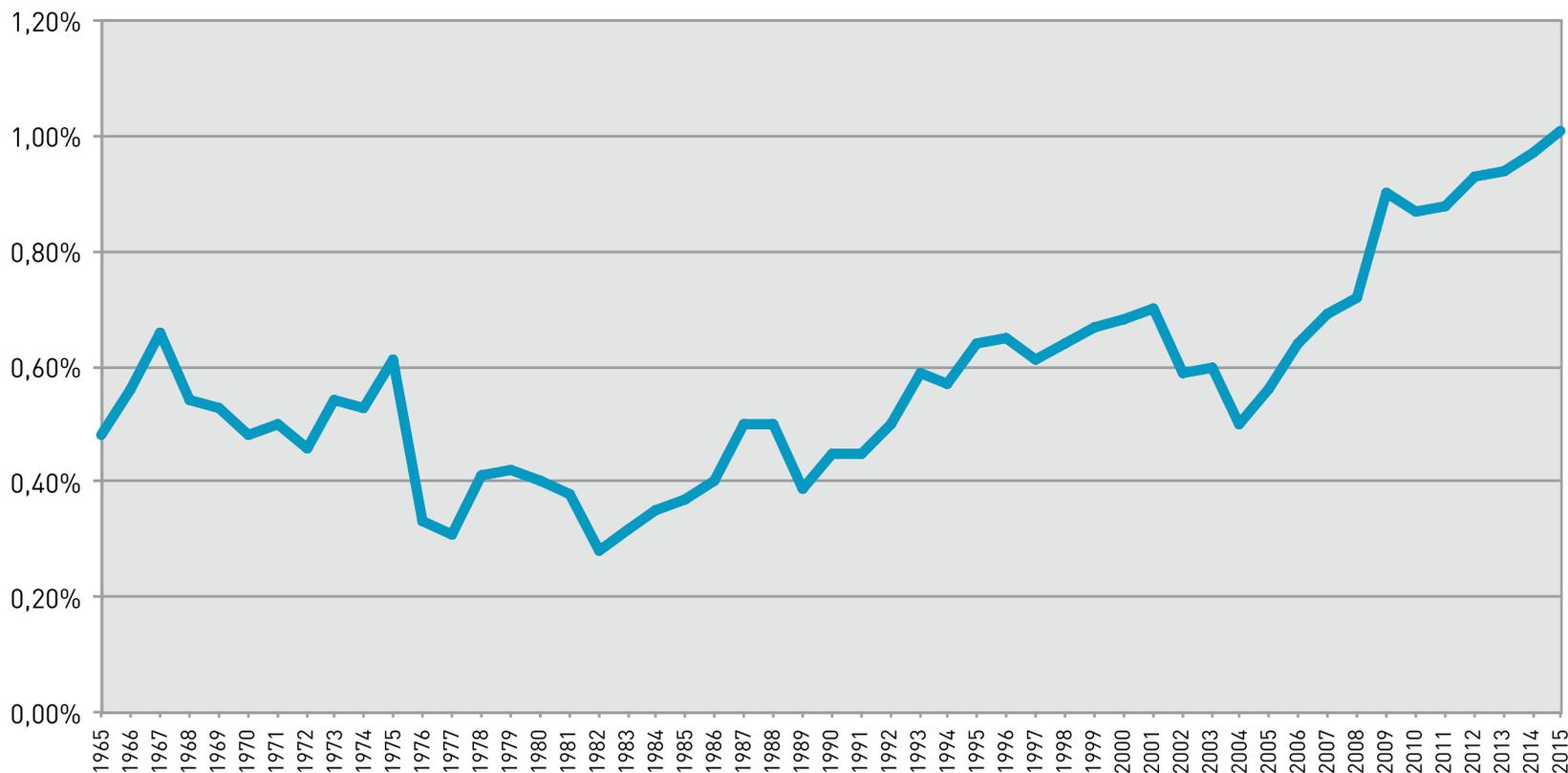
(las dos de 1989), San Martín (1992), General Sarmiento (1993), Patagonia Austral (1994, con sedes en Santa Cruz y Tierra del Fuego), Tres de Febrero, Lanús, Villa María (las tres de 1995), IUNA (Instituto Universitario Nacional de Artes, creado en 1996 y transformado en Universidad Nacional de las Artes en 2014) y se nacionalizó la de La Rioja (creada como universidad provincial en 1972 y nacionalizada en 1993).

Finalmente, en los últimos quince años se agregaron diecinueve universidades nacionales más: Chilecito y Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, en 2002; Chaco Austral (2007); Río Negro (2008); en 2009, Arturo Jauretche (Florencio Varela), Avellaneda, Oeste (Merlo), Moreno, José C. Paz y Villa Mercedes; Tierra del Fuego (2010); en 2014, Comechingones (San Luis), Hurlingham, Defensa Nacional (que unifica los institutos universitarios de las tres Fuerzas Armadas) y Rafaela; en 2015, Raúl

Scalabrini Ortiz (Conurbano norte), Almirante Brown, Alto Uruguay (Misiones) y San Antonio de Areco.

Fue en estas dos últimas etapas expansivas cuando aparecieron con todo vigor las universidades del Conurbano bonaerense. La región se caracteriza por presentar una gran concentración económica y poblacional, además de los más elevados índices de pobreza de la provincia. Entre 1991, cuando las universidades de esta área concentraban el 3% del total de estudiantes del sistema público, y 2013, cuando la cifra alcanzó el 10%, se triplicó el peso de los estudiantes del Conurbano que pudieron acceder al sistema.

En la actualidad, todos los rincones de la mayor región metropolitana del país están próximos a alguna institución universitaria pública y todas las provincias argentinas cuentan con, al menos, una universidad nacional en su territorio.



Fuente: Elaboración propia sobre el Presupuesto de la Administración Nacional, Gasto por Finalidad y Función desde 1965 a 1979 del ex Ministerio de Economía y Producción de la Nación y Serie de Gasto Público Consolidado por finalidad y función desde 1980 a 2015 del Ministerio de Hacienda de la Nación.

Gráfico 2. Peso del gasto en las universidades nacionales como porcentaje del PBI 1965-2015

## EL FINANCIAMIENTO

La gratuidad de la enseñanza superior no estaba presente en el Manifiesto Liminar, más allá de que diferentes autores dedicados al estudio de la historia de la Universidad en América Latina, como Darcy Ribeiro (1971) y Carlos Tünnermann Bernheim (1999) la incluyen en sus postulados, seguramente por entenderlo como un concepto presente en el espíritu y en el discurso reformista. La misma llegó a nuestro país por una decisión política del entonces presidente Juan Domingo Perón a través del decreto N.º 29.337 del 22 de noviembre de 1949, que suprimió el cobro de los aranceles universitarios. En sus fundamentos, la norma planteaba algunos principios que guiaron aquella decisión: "... 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 mani-

festaciones..." y "...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". Desde entonces, en nuestro país, el sistema universitario público se financia principalmente con recursos que provienen de rentas generales del presupuesto sancionado anualmente por el Parlamento nacional.

La única serie de estadísticas públicas de largo alcance sobre el gasto en educación superior arranca en 1965 y llega a 2006. Está producida por el entonces Ministerio de Economía y Producción de la Nación y sólo contempla el gasto de la Administración Pública Nacional. Desde 1980 hasta 2015 el Ministerio de Hacienda de la Nación produjo una serie de Gasto Público Consolidado, por finalidad y función, que abarca el gasto en educación superior, en el que se

incluye, además, el gasto que realizan los gobiernos subnacionales (principalmente concentrado en las universidades provinciales y los institutos de educación superior no universitaria). Por esa razón, para obtener la información del gasto en educación universitaria desde 1965 hasta 2015, se computa la información de la primera serie hasta 1979 y de la segunda desde 1980 a 2015 sólo en la parte referida al ámbito nacional. El derrotero del peso del gasto de las universidades nacionales en porcentaje del PBI es el que se ve en Gráfico 2.

La tendencia, durante todo el periodo, muestra profundas oscilaciones. A pesar de eso, es posible identificar cuatro momentos históricos en los que se produjo el mayor impulso al financiamiento universitario:

1. los años iniciales de la serie, que coinciden con una de las etapas de expansión del sistema; entre 1965-1967 el gasto crece desde el 0,48% al 0,66% del PBI;

2. el retorno democrático, entre 1984 y 1988, cuando el gasto en educación superior pasó del 0,35% al 0,50% del producto, retomando valores cercanos a los exhibidos a mediados de la década de 1960;
3. la década de 1990, debido a la expansión del sistema, con la creación de nuevas universidades comentada en párrafos precedentes, cuando se pasó del 0,45% del PBI en 1991 al 0,67% en 1999. Sólo después de 32 años se pudo alcanzar un valor superior al de 1967;
4. los tres gobiernos kirchneristas, que, sin duda alguna, constituyen el período histórico en el que se produjo el salto más significativo, al pasar del 0,60% del producto en 2003 al pico del 1,01% del PBI en 2015.

Encontramos, asimismo, tres etapas en las que se produjeron retracciones significativas:

1. la última dictadura cívico-militar (1976-1983), que representa, también en términos de financiamiento, el mayor retroceso de la universidad argentina, con un promedio de gasto para esos años equivalente al 0,36% del PBI (alcanzando en 1982 el punto más bajo de toda la serie histórica con apenas el 0,28% del PBI), disminuyendo en un tercio respecto al quinquenio previo;
2. la crisis hiperinflacionaria de 1989-1990, con una contracción del orden del 20% respecto de los años anteriores;
3. los años posteriores al derrumbe de la convertibilidad (2002-2003), cuando la relación entre el gasto nacional en educación universitaria y el PBI mermó cerca de un 15% respecto a lo exhibido durante el gobierno de la Alianza.

Como ya se ha señalado, la principal fuente de financiamiento de las casas de altos estudios de nuestro país corresponde a las transferencias del Tesoro Nacional. Pero existen otros mecanismos, que son: los recursos propios que provienen de la venta de bienes y servicios que realizan las universidades; los recursos otorgados por el sector público a

través de diferentes programas públicos y en distintos ministerios para ser afectados a un fin específico (obras de infraestructura, mejoramiento de las funciones de investigación, docencia y extensión y diversos programas y convenios); lo que se conoce como “economía o ahorro” de ejercicios anteriores, que es una facultad concedida a las universidades en relación con aquellos créditos presupuestarios no comprometidos al cierre del año, que pueden ser utilizados en los años siguientes sin ser devueltos al Tesoro; y otras fuentes, como las transferencias externas (donaciones, legados y similares) o el crédito, que representan un aporte exiguo.



## EL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO SE FINANCIA PRINCIPALMENTE CON RECURSOS QUE PROVIENEN DE RENTAS GENERALES DEL PRESUPUESTO SANCIONADO ANUALMENTE POR EL PARLAMENTO NACIONAL.



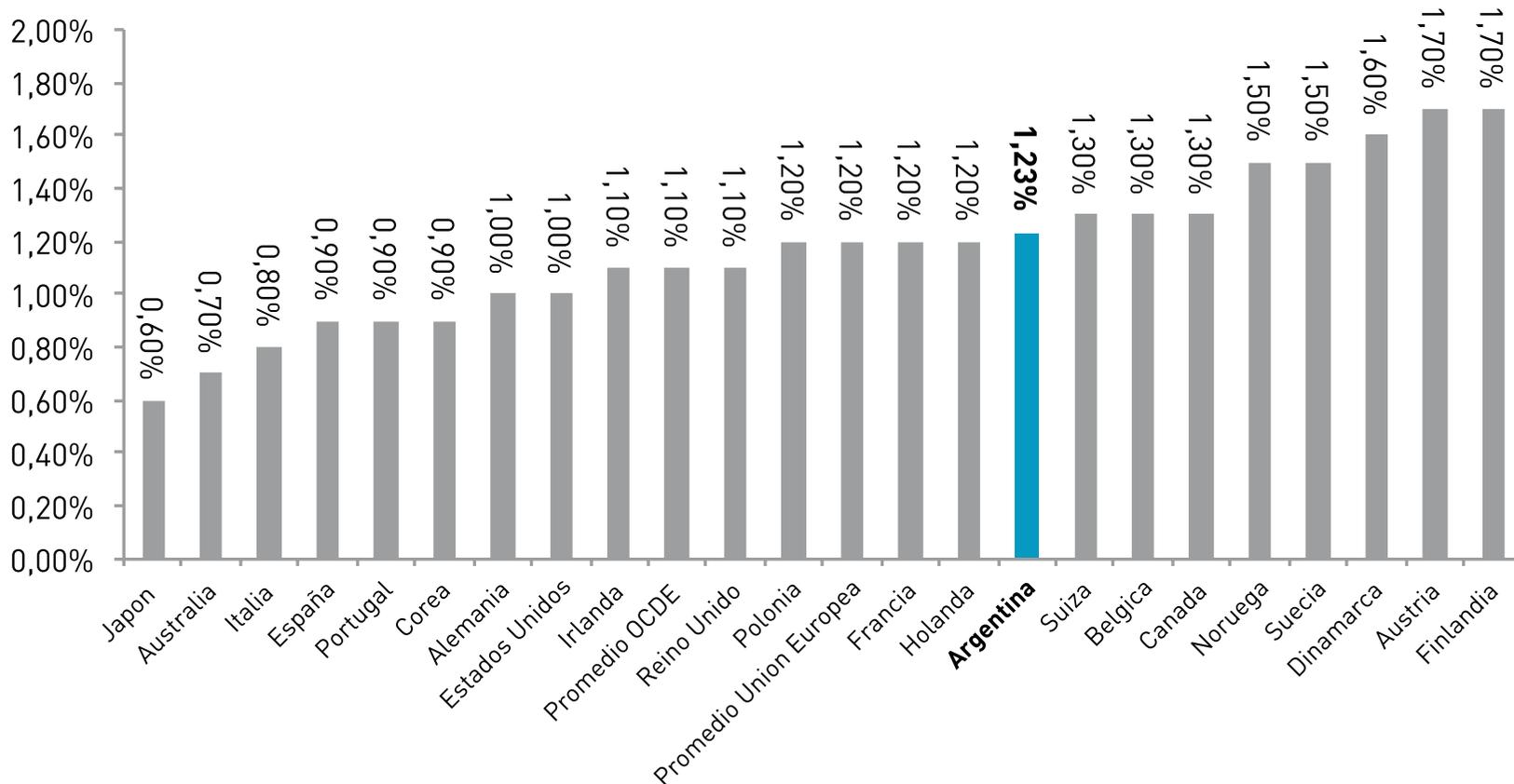
Según el Anuario de Estadísticas Universitarias confeccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias, en el año 2013 (último dato disponible agregado para el conjunto del sistema con ese nivel de detalle), del total de recursos de las universidades nacionales, la fuente del Tesoro Nacional representó el 85,7%; los recursos propios, el 7,6%; los remanentes (ahorros) de ejercicios anteriores, el 4,9%; y todas las demás fuentes, tan sólo el 1,8%.

En relación con los gastos, la función de producción de los servicios de educación universitaria presenta una alta intensidad en el uso del factor trabajo. Los salarios son un componente rígido (que no puede modificarse, al menos en forma considerable, sin resentir su

función y servicio) que abarca a 145.896 docentes y 46.469 no docentes. Según la información de la Cuenta de Inversión elaborada por la Contaduría General de la Nación, en el año 2016, las remuneraciones del conjunto del sistema universitario nacional representaron el 79% del gasto total del sistema. A su vez, el 91,4% de los salarios se financió con la fuente del Tesoro Nacional. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su informe regular anual titulado *Education at a Glance*, en el año 2013, en promedio, para los 34 países que integran esa organización el gasto en salarios del sistema universitario fue del 67%, y el guarismo que presentó Argentina (79%) resultó similar a los correspondientes a Bélgica, Dinamarca o Francia.

Al interior del conjunto de instituciones que integran el sistema de universidades nacionales argentinas, el peso de las erogaciones de carácter salarial en sus gastos totales es muy diverso. Así, en las Universidades Nacionales de Catamarca, Comahue, La Rioja, Mar del Plata, Patagonia San Juan Bosco y Rosario dicha proporción excede el 91%, mientras que entre las de más reciente creación (tales los casos de Avellaneda, Hurlingham, San Antonio de Areco y Scalabrini Ortiz) esa relación es menor al 60%. En promedio, el 21% restante del gasto se destina a bienes de consumo (alimentos, papelería, combustible y elementos de limpieza); servicios no personales (que incluyen pasajes, viáticos y diversos servicios técnicos y profesionales, como transporte, seguridad o limpieza, en los casos en que no son prestados por personal propio); los servicios básicos de agua corriente, electricidad, gas natural y comunicaciones; bienes de uso (mobiliario, construcciones, equipamiento y software) y transferencias (becas).

La asignación del presupuesto se produce de una manera concertada entre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que es el organismo que nuclea al conjunto del sistema universitario público, el Poder Ejecutivo (a través de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación) y el Parlamento Nacional. Existe una asignación histórica (o de repetición) con transferencia global por universidad, sin afectación específica, discriminada por finalidad y función (educación y cultura, salud, ciencia y técnica) que constituye una es-



Fuente: Elaboración propia sobre Education at a Glance, OCDE y Gasto Público Consolidado por finalidad y función, Ministerio de Hacienda de la República Argentina.

Gráfico 3. Gasto en educación superior como porcentaje del PBI, año 2013. Países seleccionados

pecie de piso presupuestario que adopta la forma de “derecho adquirido” y en el que ninguna universidad recibe menos fondos (nominales) que el año anterior.

El CIN, hace más de una década, desarrolló un modelo de distribución objetiva basado en indicadores que incluye: alumnos por carrera (nuevos inscriptos y reinscriptos, clasificados por cantidad de materias aprobadas al año anterior); tasa de reinscripción en el primer año; localización y duración de las carreras; distribución de la planta docente por dedicación; docentes que forman parte del programa de incentivos a docentes-investigadores, clasificados por área del conocimiento; y metros cuadrados edificadas y de espacios verdes. Todo ello permite alcanzar lo que se conoce como el “presupuesto normativo”, que son los fondos que idealmente requiere cada universidad para financiar, en condiciones estándares de calidad y eficien-

cia, sus actividades académicas, científicas y administrativas actuales.

El presupuesto normativo surgió como una iniciativa del CIN a partir de reconocer las importantes desigualdades en las condiciones del financiamiento histórico de las distintas universidades nacionales. Este modelo presupuestario se utiliza, desde el año 2008, sólo para asignar los incrementos presupuestarios y reducir la brecha entre universidades. Igualmente, la distancia sigue siendo considerable entre el presupuesto de ley y el “normativo”, resultando del orden del 20%, en promedio, para el conjunto del sistema de instituciones universitarias públicas de nivel nacional.

## LA COMPARACIÓN INTERNACIONAL

Los sistemas universitarios en todo el mundo son muy diferentes entre sí, tanto en

términos de accesibilidad y universalidad como en materia de financiamiento. Esto no impide comparar el nivel de inversión pública que realiza el Estado para el sostenimiento del sistema –sin considerar el gasto de los hogares y/o de las familias e individuos– para, de esa forma, poder determinar la posición relativa de la Argentina frente a otras naciones en esta materia. A los efectos de ser homogéneos tanto en el año como en la metodología determinada por el informe de la OCDE, se considera el gasto consolidado nacional y subnacional en educación superior de la Argentina, correspondiente al ejercicio 2013.

Como queda en evidencia, nuestro país estaba en una posición muy relevante, ya que en 2013 su gasto público en educación superior con relación al propio PBI era un 12% mayor que el promedio de la OCDE y levemente superior a la media de la Unión Europea. Incluso se encontraba por encima de países con mayor

nivel de desarrollo económico y social como Alemania, Estados Unidos, Francia o Reino Unido, por citar algunos ejemplos, en lo que se refiere al nivel de inversión pública estatal para la educación superior.

## EL IMPACTO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO ARGENTINO

Convertir a la educación superior en “*un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado*”, como la definió la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en junio de 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, de la que ahora se cumplen diez años, es mucho más que un giro retórico. Más aún, si tenemos en cuenta que la Ley de Educación Superior que rige en la Argentina (n.º 24.521), sancionada en 1995, y orientada por las reformas neoliberales propiciadas en el documento contemporáneo “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” del Banco Mundial, posee una concepción mercantilista del conocimiento, niega su valor como bien público social, abre la puerta al arancelamiento y liga los derechos políticos y la ciudadanía universitaria al rendimiento académico, lo que claramente se trata de premisas a contramano de la definición superadora de la CRES.

Recién a fines de 2015 se logró aprobar en el Parlamento Nacional una reforma parcial de esa ley, que incorporó cuatro aspectos claves: la noción de bien público social y derecho humano universal (en tanto su artículo 1º define a la educación y al conocimiento como “un bien público y un derecho humano personal y social”); la responsabilidad indelegable del Estado de garantizar la igualdad de oportunidades (el precitado artículo establece que el Estado tiene “la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior”); la prohibición taxativa del arancelamiento sobre los estudios de grado (el artículo 3º norma que dichos estudios “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”); el acceso irrestricto,

para quienes hayan concluido sus estudios secundarios (el artículo 4º deja bien en claro que podrán: “ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”, lo que no implica desconocer los esfuerzos de las universidades en materia de retención, dado que el mismo artículo precisa que dicho 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”).

Lamentablemente, la aplicación de la nueva ley fue judicializada, por vía de amparos, por

“

DE 1992 A 2014, EL QUINTIL MÁS POBRE DE LA POBLACIÓN CRECIÓ EL 80% EN EL USO DE RECURSOS PÚBLICOS DESTINADOS A EDUCACIÓN SUPERIOR, CON UN EFECTO DISTRIBUTIVO INDISCUTIBLE.

”

algunas universidades y, a casi dos años de su sanción, no fue todavía reglamentada por el Poder Ejecutivo. Con lo cual, todavía en nuestro país, desde el punto de vista normativo, no hemos podido acercarnos plenamente a la definición de la CRES. Pese a ello, por el alto nivel de inversión pública, la calidad y la excelencia de las universidades nacionales y las conquistas logradas desde la Reforma de 1918, de los 1.830.743 estudiantes universitarios (de grado y de pregrado) que tenía la Argentina en 2013<sup>1</sup>, más del 78% (1.437.611) cursan sus estudios en instituciones de gestión estatal. Ese dato mues-

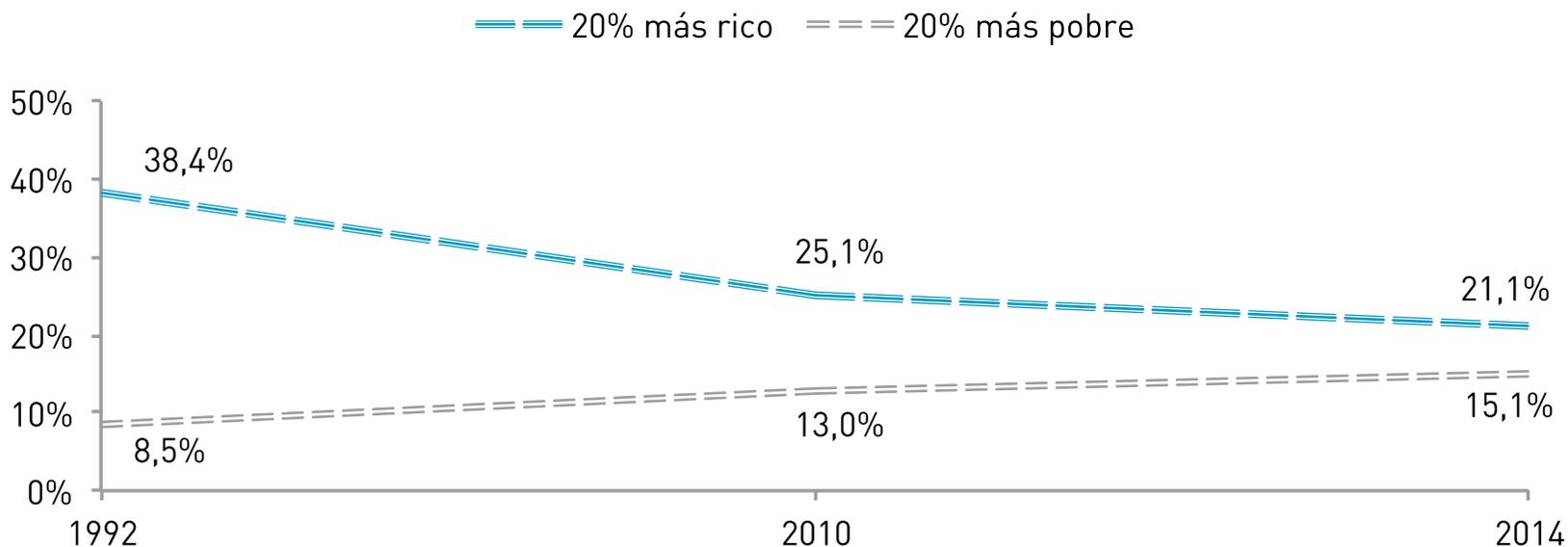
tra un fuerte contraste con lo que ocurre en otros países de América Latina: en México es el 65%; en Colombia, el 56%; en Chile, el 32% y en Brasil, el 26%. En 1970 la población argentina era de 23,9 millones de habitantes y la matrícula de las universidades nacionales era de poco menos de 200 mil alumnos.<sup>2</sup> En 2013, la población alcanzó los 42,5 millones de personas y los alumnos del sistema público universitario eran casi 1,5 millones. Así, mientras que en estos cuarenta y tres años la cantidad de habitantes del país creció un 77%, la población universitaria lo hizo en un 750%. Se pasó de menos de un estudiante cada cien habitantes a tres estudiantes y medio cada cien habitantes. Además, según los datos del Censo Nacional 2010 existe una Tasa Bruta Universitaria (cantidad total de estudiantes universitarios en relación con la población argentina de entre 18 y 24 años) del 52%, lo que representa un incremento de 17 puntos porcentuales respecto a los datos correspondientes al Censo 2001. En cuanto a la Tasa Neta Universitaria (cantidad de estudiantes universitarios de entre 18 y 24 años con relación a la población argentina de la misma edad) dicho guarismo fue del 21% en 2010 (equivalente a un aumento de 4 puntos porcentuales con relación a lo registrado por el Censo 2001), lo que implica que uno de cada cinco jóvenes de entre 20 y 24 años estudia en la universidad. En particular, la variación intercensal tanto de la Tasa Bruta como de la Tasa Neta Universitaria, ha tenido un incremento superior al 70% en siete provincias (Entre Ríos, Jujuy, La Rioja, Neuquén, Río Negro, Salta y Formosa).

Por ende, no quedan dudas de que el sistema universitario público argentino creció sostenidamente en las últimas cinco décadas. Pero más importante que tomar conocimiento de ese dato general es inquirir acerca del impacto distributivo<sup>3</sup> de este incremento en las erogaciones públicas destinadas al financiamiento de la educación superior en nuestro país. Al respecto, vale recordar que algunos economistas consideran al gasto en educación superior como “pro-ríco”, porque distribuye de modo creciente en relación con los ingresos de la población y es el

<sup>1</sup> Según el Anuario de Estadísticas Universitarias publicado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>2</sup> Departamento de Estadística del Ministerio de Educación y Cultura, años 1963-1972.

<sup>3</sup> Impacto sobre los diferentes segmentos de la población agrupados según sus niveles de ingresos.



Fuente: Elaboración propia sobre Gasparini (1999), Gaggero y Rossignolo (2010) y Mangas y Rovelli (2017).

Gráfico 4. Distribución del gasto público en educación superior por quintiles de ingreso en porcentaje del total

que menor fuerza redistributiva tiene dentro del conjunto del Gasto Público Social.

Para dar acabada cuenta del impacto distributivo de estas erogaciones destinadas al sostenimiento financiero de las universidades nacionales y para detectar eventuales cambios en el sentido de sus tendencias, resulta de utilidad analizar la situación en tres momentos puntuales:

- a. **1992.** La Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), expresión del pensamiento ortodoxo ultraliberal, publicó el estudio “La distribución del ingreso en Argentina”, de Leonardo Gasparini, en el que se demostró que el quintil más pobre de la población participaba en un 8,5% del gasto público en educación superior, mientras que la población proveniente del quintil más rico recibía el 38,4% de dichas erogaciones.
- b. **2010.** El Centro de Economía y Finanzas para el Desarrollo Argentino (CEFIDAR) publicó el documento de Jorge Gaggero y Darío Rossignolo “Impacto del Presupuesto sobre la Equidad”, que mostró que en la Argentina del Bicentenario de la Revolución de Mayo, la población

del 20% de hogares más pobres accedía a servicios públicos de educación superior que consumían el 13% del gasto asignado a tal fin, mientras que el quintil integrado por la población de los hogares de mayores ingresos del país utilizaba el 25,1% de tales recursos públicos.

- c. **2014.** Martín Mangas y Horacio Rovelli en su artículo “El financiamiento de las universidades nacionales: evolución, impacto distributivo y ampliación democrática”, publicado por el Plan Fénix de la Universidad de Buenos Aires, concluyen que el primer quintil (el 20% de hogares más pobres) participó en el 15,1% de los gastos en educación superior y el quinto quintil (el 20% de los hogares más ricos) en un 21,1%.

El cambio en la participación del quintil más pobre es claro, con un crecimiento de casi el 80%. Por ende, el efecto distributivo es indiscutible: se pasa de una relación entre el 20% más rico y el 20% más pobre de 4,5 a 1 a otra que es de 1,4 a 1.

Otra forma de visualizar esto y reafirmar la explicación anterior proviene de un estudio del Centro de Estudios Políticos, Económicos y Sociales (CEPECS) llamado “El proceso de in-

clusión social en la educación en la Argentina del Bicentenario”, publicado en 2015. Allí se da cuenta, con datos intercensales, del avance de la proporción de personas de 20 años o más que cuentan con estudios universitarios en los partidos del Gran Buenos Aires. En 2001, en los 24 partidos del GBA el 6,3% de la población tenía estudios universitarios. En 2010 el guarismo alcanzó el 11,9%. El incremento fue de casi un 90% en menos de una década. Incluso en algunos de los distritos del primer, segundo y tercer cordón del conurbano bonaerense (Florencio Varela, José C. Paz, Lanús, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, San Miguel y Tres de Febrero), la variación superó el 100%.

En términos distributivos la educación superior no ha dejado de ser “pro-rica” (quienes provienen del 20% de los hogares de mayor ingreso por miembro siguen consumiendo más de los recursos destinados a esta función que quienes forman parte del 20% de los hogares de menores ingresos por habitante) pero se verificó en esos veintidós años (entre 1992 y 2014) la presencia de un ostensible cambio de tendencia que se explica, en parte, por la combinación del crecimiento del sistema universitario público con otras políticas que permiten un mayor acceso de los sectores de menores

recursos a la educación superior (desde cuestiones macro, como la mejora en sus ingresos laborales, hasta políticas específicas, como las becas universitarias y PROGRESAR, en su concepción original). Es notorio que el principal desafío que tenemos por delante es doble: por un lado, evitar un retroceso en este parcial, pero alentador avance, y por otro, profundizar esa orientación para revertir el sesgo regresivo que todavía existe.

## LA SITUACIÓN ACTUAL Y LAS PERSPECTIVAS DEL FUTURO CERCANO

El gobierno del presidente Mauricio Macri ha mostrado un cambio muy marcado en la orientación de las políticas públicas. El discurso oficial, a los que se suman a coro los grandes medios de comunicación concentrados, es que la Argentina tiene un elevado nivel de gasto público que es insustentable en el tiempo.

En noviembre de 2015, todavía en campaña, Macri había tenido expresiones estigmatizantes sobre las nuevas universidades, en un acto en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, cuando expresó: “¿Qué es esto de universidades por todos lados? Obviamente, muchos más cargos para nombrar. Basta de esta locura”. En marzo de 2017, en pleno conflicto por la paritaria docente, sumó otra frase célebre en la que sinceró su concepción sobre la educación libre y gratuita al marcar “...una terrible inequidad de aquel que puede ir a la escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública”. Y a fines de octubre de 2017, en la presentación de su plan “Consensos Básicos” al referirse a las universidades manifestó:

...y cada uno desde su lugar puede contribuir a reducir el gasto público: veamos el caso de las universidades. En diez años la planta de personal docente y no docente; la oferta académica; el número de universidades aumentó en promedio de más del 30 por ciento, pero la matrícula de estudiantes sólo el 13 por ciento. Claramente esos incrementos no se co-

rrelacionan con la tasa de graduación, que es una de las más bajas del mundo. Por eso, se requiere el esfuerzo de las universidades para que asignen de formas más eficientes los recursos, para mejorar su desempeño y contribuir entre todos a reducir el gasto público.

Más allá de que no compartimos en absoluto las apreciaciones del primer mandatario, vale la pena verificar la veracidad de las aseveraciones presentadas en la última declaración citada, dado que, además de un muy cuestionable juicio de valor (la necesidad de reducir, en vez de ampliar, el gasto público, en un país



NUESTRA SITUACIÓN EN MATERIA DE GRADUACIÓN NO DIFIERE SUSTANCIALMENTE DE LA DE LOS DOS OTROS GRANDES PAÍSES DE LA REGIÓN Y SE ENCUENTRA LEJOS DE SER “DE LAS MÁS BAJAS DEL MUNDO”.



con tremendas demandas insatisfechas, derechos vulnerados y necesidades no cubiertas por la insuficiencia de los recursos destinados), contiene una serie de “datos estadísticos”, tomados arbitrariamente, que servirían de sustento empírico a la nefasta solicitud de ajuste.

Según los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación, en 2003 había 130.747 cargos docentes (contando los niveles preuniversitarios) en las universidades nacionales e institutos universitarios del Estado Nacional. En 2013 (incluyendo hasta las autoridades superiores) esos cargos eran 135.402, lo que equivale a un incremento de menos del 4%, muy alejado del 30% de la expresión presidencial.

En cuanto a los cargos no docentes, en 2003 (según la fuente citada) eran 36.992, creciendo a 48.643 en 2013, por lo que, en este único caso, sí se verifica el guarismo presidencial: 30%. Lo que omite deliberadamente el presidente de la Nación es decir que cuando se pone en marcha una universidad nacional se necesita una serie de cargos técnicos-administrativos para funcionar, independientemente de la cantidad de servicios y/o alumnos que esa institución brinde en sus primeros años. Vale recordar que en el periodo en cuestión (2003-2013), como ya hemos mencionado, se han creado ocho universidades nacionales.

El número de universidades nacionales se incrementó en 2005-2015 en más de un 40% (incluso sin contar la transformación de dos institutos universitarios en universidades), con lo que incluso si, en la extraña aritmética presidencial, promediamos los tres valores (el del aumento de docentes, no docentes y universidades) estaríamos más cerca del 25% que del 30%.

El hecho de que efectivamente la matrícula haya crecido un 13%, en vez de ese supuesto 30% que creció el sistema, sólo sería relevante de haberse producido un crecimiento completamente homogéneo, sin las complejidades, en términos territoriales y sociales que han permitido, tal como se ha expuesto previamente, cerrar las brechas geográficas y sociales en materia de acceso a la educación superior.

Finalmente, la baja tasa de graduación respecto a otros países expresa una diferencia entre un sistema de acceso irrestricto como el nuestro, con otros basados en la selección y la exclusión. De allí, que un mejor indicador (aunque perfectible, en tanto incorpora tanto a la educación privada como a la pública) es el porcentaje de la población en edad de haberse graduado que cuenta con estudios superiores completos. La investigadora Ana García de Fanelli, en su artículo “Graduación con equidad en las universidades argentinas”, del año 2015, muestra que, según los datos censales, en nuestro país, en el año 2010, un 15% de la población de entre 25 y 64 años contaba con estudios superiores, mientras que en Brasil dicha proporción era del 12% y en México del 17%, en 2011. De allí se deduce que nuestra situación, en materia

de graduación universitaria, no difiere sustancialmente de la de los dos otros grandes países de la región y lejos se encuentra de ser “de las más bajas del mundo”.

Es muy evidente entonces que los dichos oficiales promueven el ajuste del gasto público en las universidades. Y eso ocurre cuando al mismo tiempo el país ha retomado una política de endeudamiento externo insustentable que se manifiesta claramente en el presupuesto del año 2018, en el que de cada cien pesos que gaste el Estado, catorce serán para afrontar los servicios de la deuda, cuando unos pocos años antes esa proporción era solo de seis pesos de cada cien.

La deuda externa vuelve, como ocurrió durante el último cuarto del siglo XX, a ser el condicionante de la política fiscal. Esa asfixia que durante los tres gobiernos kirchneristas casi había logrado desaparecer del escenario económico, desde fines de 2015, ha reaparecido con una fuerza inusitada. Es innegable que la misma condiciona cada vez más los otros gastos del Estado, entre ellos el destinado a la educación superior.

En definitiva, desde la asunción del nuevo gobierno se observa una tendencia

regresiva en la distribución del ingreso y la vuelta a una visión neoliberal, que ha puesto rápidamente a la comunidad universitaria en alerta frente a diversos hechos, como la decisión de anular convenios y acuerdos de trabajo y cooperación entre las oficinas gubernamentales y las universidades; el recorte en términos reales del presupuesto universitario y del salario docente y no docente; la reducción de un 20% en términos reales de los fondos para los hospitales universitarios; la reducción y/o eliminación de programas; la manera absolutamente discrecional y arbitraria de asignar en el año 2016 1.028 millones de pesos como refuerzo presupuestario sólo para 22 universidades nacionales dejando afuera al resto; la intromisión de las fuerzas policiales y el avasallamiento a la autonomía universitaria en algunas universidades; el recorte al presupuesto del CONICET y el congelamiento en las nuevas incorporaciones a la carrera científica.

Con un gobierno que promueve el desfinanciamiento del sistema universitario público y pretende reducir las funciones sociales del Estado, nos alejaremos cada vez más de esa

premisa de que la educación superior sea un “derecho humano universal” y el acceso a los estudios universitarios volverá a ser, como hace no tantas décadas, algo que alcanzarán pocos, con la población de menores ingresos cada vez más lejos de concretar sus sueños de movilidad social ascendente.

Las luchas y manifestaciones de la comunidad universitaria, que ha vuelto a ganar la calle en estos últimos años, no buscan sostener ningún privilegio, simplemente pretenden que no se retroceda como ocurrió en otros momentos de la historia argentina.

Es indudable que el acceso a la educación superior genera profundas transformaciones en la vida social y contribuye a la movilidad social ascendente, y que todavía estamos lejos de convertir el derecho a la educación superior en algo tangible para todos. Por eso, a cien años de la reforma universitaria de 1918, debemos retomar esas banderas, resignificarlas y bregar para convertirnos en una sociedad más justa e igualitaria. Que esas cosas sucedan dependerá, como siempre, de la resistencia y la lucha del conjunto del pueblo argentino.

## REFERENCIAS

**Banco Mundial (1995).** “La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia”. Washington, D. C.: Banco Mundial.

### Fundación de Investigaciones

#### Económicas Latinoamericanas

(1999). “La distribución del ingreso en la Argentina”. Buenos Aires: FIEL.

### Centro de Estudios Políticos,

**Económicos y Sociales (2015).** “El proceso de inclusión social en la educación en la Argentina del Bicentenario”. Buenos Aires: CEPECS.

### Gaggero, Jorge y Rossignolo, Darío

(2011). “Impacto del presupuesto sobre la equidad”. *Documento de Trabajo n.º 40*. Buenos Aires: CEFID-AR.

### García de Fanelli, Ana (2015).

“Graduación con equidad en las universidades argentinas”. En: Mainero, N. y Mazzola, C. *Universidad en democracia. Políticas y problemá-*

*ticas argentinas y latinoamericanas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

### Mangas, Martín y Rovelli, Horacio

(2017). “El financiamiento de las universidades nacionales: evolución, impacto distributivo y ampliación democrática”. *Voces en el Fénix*, año 8, n.º 65. Buenos Aires: Plan Fénix de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

### Manifiesto Liminar (1918).

“La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba”. *La Gaceta Universitaria*. Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba, Córdoba, viernes 21 de junio de 1918. Año 1, n.º 10.

### Ministerio de Cultura y Educación (1973).

*Establecimientos, alumnos, docentes. Años 1963-1972 por dependencia y repartición. Educación pre-primaria, primaria, media, superior y parasistémica*. Buenos Aires: Departamento de Estadística, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

### Ministerio de Economía y Producción

(2003). *Presupuesto de la Administración Nacional. Gastos por finalidad y función y naturaleza económica 1965-2006*. Buenos Aires: Oficina Nacional de Presupuesto, Secretaría de Hacienda de la Nación.

### Ministerio de Hacienda (2016).

*Gasto Público Consolidado por finalidad y función 1980-2015*. Buenos Aires: Secretaría de Política Económica de la Nación.

### OCDE (2016).

*Education at a Glance*. Paris: OCDE Indicators, OCDE Publishing.

### Ribeiro, Darcy (1971).

*La universidad latinoamericana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

### Tünnermann Bernheim, Carlos (1999).

*Historia de las universidades de América Latina*. México: Colección Udual.

### Secretaría de Políticas Universitarias

(2013). *Anuario 2013. Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: SPU, Ministerio de Educación de la Nación.

# LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS COMO TERRITORIO DEL PATRIARCADO

**GRACIELA MORGADE**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS –  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

## INTRODUCCIÓN

Según la Secretaría de Políticas Universitarias de la Argentina, cuyo último informe publicado refiere a datos de 2013, la configuración sexogenérica del estudiantado universitario evidencia que no solamente las mujeres acceden a la universidad sino que, en términos de matrícula, son mayoría.

	<b>Estatal</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>	<b>Totales</b>	<b>%</b>
Mujeres	826768	57,5	222708	56,6	1049476	57
Varones	610843	42,5	170424	43,4	781267	43
<b>Totales</b>	<b>1437611</b>		<b>393132</b>		<b>1830743</b>	

Y entre egresados, su desempeño es aún más relevante:

	<b>Estatal</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>	<b>Totales</b>	<b>%</b>
Mujeres	49261	61,3	23693	63,3	72954	62
Varones	31082	38,7	13737	36,7	44819	38
<b>Totales</b>	<b>80343</b>		<b>37430</b>		<b>117773</b>	

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Argentina. Anuario 2013

El panorama de la matrícula general permitiría interpretar que las universidades no constituyen un ámbito de exclusión de mujeres. Sin embargo, la situación actual es novedosa; el resultado de un proceso de cambio social que se despliega, fundamentalmente, en el siglo XX. La historia fue diferente durante los primeros nueve siglos de las instituciones universitarias, nacidas en el mundo occidental a partir de las corporaciones medievales y las escuelas catedralicias europeas de los siglos XII y XIII.

Los gremios y la Iglesia Católica marcaron entonces una institución que, por siglos, estuvo abierta solo para algunos, poquísimos, varones, y cerrada para todas las mujeres. En términos más precisos, de los cuerpos fenomenológicamente leídos como cuerpos femeninos,<sup>1</sup> porque algunas mujeres llegaron a concurrir a las aulas vestidas como varones. A lo largo de los siglos, y muy excepcionalmente, alguna mujer pudo asistir a la universidad con una autorización especial. Recién en el siglo XX la presión de la lucha femenina, más la ampliación de derechos ciudadanos en general, derivó en una incorporación de mujeres que creció geométricamente a lo largo de las décadas. Podría pensarse que esta incorporación a los estudios superiores tuvo, para las mujeres como colectivo, un sentido igual o mayor que el acceso al voto.

Contamos ya con un interesante conjunto de estudios realizados en el ámbito latinoamericano y en particular en Argentina que han estudiado tanto la progresión en la participación cuantitativa de las mujeres en las universidades como la experiencia de vida profesional y personal de las mujeres universitarias. Estudiar una carrera implicó en esa época que las mujeres tuvieran que desarrollar diversas estrategias para enfrentar las barreras invisibles, y las visibles, que se les presentaban.

Los estudios coinciden en señalar algunos nudos comunes en esas historias de vida que les permitieron aprovechar los intersticios del sistema de sexo-género de la época, como cierta familiaridad con la carrera elegida o con ambientes intelectuales, padres, herma-

nos o esposos que ejercían la misma profesión o familias en las que les era fácil el acceso a la lectura o a círculos sociales, políticos o profesionales; cierto apoyo de sus familiares (sobre todo padres y hermanos, y hasta maridos); elección de carreras “apropiadas para las mujeres” (la mayoría de las primeras universitarias cursaron estudios relacionados con sus funciones sociales de cuidado, las Ciencias de la Salud y específicamente Medicina, si consideramos carreras superiores); eventualmente, los viajes para acceder a estudios universitarios o para ejercer la profesión y los recursos judiciales en casos contados.

En la mayoría de los casos, para estas escasas mujeres esas estrategias fueron exitosas, ya que les posibilitaron estudiar, ejercer una profesión y participar del mundo social de la época. En nuestro país, muchas de ellas incluyeron en sus tesis y en escritos posteriores sus reflexiones respecto de problemáticas de las mujeres. Sobre todo, se interesaron por la educación de la mujer y generaron y participaron del debate social relacionado con la capacidad de las mujeres para acceder a los estudios universitarios: de alguna manera, las primeras universitarias constituyeron un antecedente de los estudios de educación y género.

Existen por lo menos tres dimensiones para profundizar un proyecto de inclusión plena, que las políticas universitarias en general y las producciones realizadas en el marco de celebración de los cien años de la Reforma y de la Conferencia Regional sobre Educación Superior no pueden dejar de considerar. La primera, que la incorporación de mujeres a las aulas universitarias no ha eliminado los sentidos culturales que en la vida cotidiana llegan a legitimar diversas formas de discriminación y violencia fundamentadas en visiones de género patriarcales homolebotransfóbicas. La segunda, que la incorporación de mujeres a las aulas mantiene una importante ausencia en las Ingenierías y no ha derivado aún en una presencia equitativa en los cargos superiores de las cátedras y, sobre todo, en el gobierno universitario. La tercera, que la incorporación de las mujeres no ha derivado aún en una crítica epistemológica de las ciencias, en todas sus expresiones,

tanto en las modalidades de construcción del conocimiento como en la lengua que se emplea en ese proceso y las categorías teóricas derivadas.

## **VIOLENCIA SEXISTA CONTRA LAS MUJERES (Y HOMOLEBOTRANSFÓBICA) EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS**

Desde una perspectiva política, la segregación de las mujeres como grupo que hemos descripto al inicio ha configurado desde siempre una forma de violencia simbólica, ya que, de alguna manera, se trató durante siglos de una expresión de desigualdad, un menoscabo de oportunidades mediante la exclusión sistemática.

En la actualidad, la cuestión de la violencia hacia las mujeres en los ámbitos universitarios viene siendo visibilizada de manera creciente en otras dimensiones y mediante diferentes iniciativas y formatos, siguiendo inclusive los debates teóricos y políticos alrededor del concepto de “género”. Es evidente que el abordaje de las formas de la violencia contra las mujeres implica hoy identificar también las expresiones sexistas homolebotransfóbicas que ilumina la perspectiva de género. A los efectos de este trabajo, sin embargo, sostendremos la definición inicial de analizar la violencia contra los cuerpos leídos como “de mujeres”. Dice Rita Segato:

El grado de naturalización de ese maltrato se evidencia, por ejemplo, en un comportamiento reportado una y otra vez, por todas las encuestas sobre violencia de género en el ámbito doméstico: cuando la pregunta es colocada en términos genéricos, “usted sufre o ha sufrido violencia doméstica?”, la mayor parte de las entrevistadas responden negativamente. Pero cuando se cambian los términos de la misma pregunta nombrando tipos específicos de maltrato, el universo de las víctimas se duplica o se triplica. Eso muestra claramente el carácter digerible del fenómeno, percibido y asimilado como parte de la “normalidad” (Segato, 2003 :3)

<sup>1</sup> A lo largo de todo este trabajo nos referiremos a “mujeres” y “varones” básicamente como la lectura que se realiza sobre cuerpos socialmente construidos y re-producidos de manera constante.



UNC / FOTO: IRINA MORAN

Los rasgos culturales de las universidades, meritocracia en su funcionamiento y centralidad del conocimiento científico como sentido principal, abonaron por décadas la idea de que las aulas, los pasillos, los centros de investigación y las dependencias administrativas y de gobierno son espacios racionales y neutrales, “libres” de cualquier forma de distinción no orientada por las reglas institucionales.

Algunas investigaciones han explorado la violencia contra las mujeres en el contexto universitario. Los estudios han adoptado generalmente los indicadores clásicos empleados con frecuencia en el estudio del acoso laboral, tomando en cuenta diferentes expresiones que oscilan entre la violencia simbólica o acoso leve (tramitada fundamentalmente a través del lenguaje y los gestos no verbales) hasta la violencia física grave y muy grave. En el estudio realizado por el Instituto de la Mujer en

“

**A PESAR DE LOS AVANCES EN LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES, A MENUDO LAS SITUACIONES CONSIDERADAS CIENTÍFICAMENTE COMO “VIOLENCIA DE GÉNERO” NO SON IDENTIFICADAS COMO TALES.**

”

España (2006), se diseñó una interesante clasificación operativa del acoso sexual en el trabajo según la percepción de las trabajadoras:

- Acoso leve (menos de un 55% lo considera grave o muy grave), que incluye chistes de contenido sexual sobre la mujer; piropos o comentarios sexuales sobre las trabajadoras; pedir reiteradamente citas; acercamiento excesivo; hacer gestos y miradas insinuantes.
- Acoso grave (de un 55% a un 85% lo considera grave o muy grave), que se refiere a hacer preguntas sobre su vida sexual; hacer insinuaciones sexuales; pedir abiertamente relaciones sexuales sin presiones; presionar después de la ruptura sentimental con un compañero.
- Acoso muy grave (más de 85% lo considera grave o muy grave); abrazos; besos no deseados; tocamientos, pellizcos, acorralamientos;

presiones para obtener sexo a cambio de mejoras o amenazas; realizar actos sexuales bajo presión de despido.

Con importantes diferencias en el objeto específico, instrumento de recogida de la información, muestra y contexto, los datos obtenidos en diferentes investigaciones (Fitzgerald et al., 1988; Kalof et ál., 2001 entre otras) muestran cifras que oscilan entre el 13% y el 30% de víctimas de algún tipo de agresión o situación sexual no deseada en el período universitario. Además de los abusos y acosos por parte de compañeros, las estudiantes padecen situaciones no consentidas de contenido sexual por parte de profesores, y las profesoras por parte de compañeros de trabajo o superiores (Osborne, 2009; Aguilar Ródenas et alii, 2015; Larena Fernández y Molina Roldán, 2013; Fernández Moreno, 2012; Valls, 2007; González Gimenez, 2013).

Las investigaciones internacionales ponen también en evidencia que, a pesar de los avances logrados en la igualdad entre mujeres y hombres, a menudo las situaciones consideradas científicamente como “violencia de género” no son identificadas como tales por parte de los y las estudiantes y que persisten estereotipos sexistas que tienden a culpabilizar a las víctimas, dificultando la denuncia de situaciones de violencia. Algunos de los estudios analizados dedican especial interés precisamente a cuál es la respuesta de las instituciones ante este tipo de situaciones y es de notar que las investigaciones también indican la importancia de contar con personas de confianza tanto para denunciar las situaciones, como incluso para reconocer aquellas situaciones de violencia de género. Y finalmente, algunas investigaciones estudian el impacto o las consecuencias de haber sufrido violencia de género para las trayectorias personales y carreras profesionales o científicas de las mujeres. Estas consecuencias pueden llegar al abandono de unos estudios o de una carrera, y afectan no solamente a las víctimas directas, sino también a personas de su entorno que se posicionan en solidaridad con las mismas (Puigvert, 2008).

En este marco, es auspiciosa la creación en la Argentina de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (Vazquez Laba y Rugna, 2015, 2017), gestada las Jornadas de Historia de las Mujeres en la provin-

“  
**PODRÍA PENSARSE QUE  
 ESTA INCORPORACIÓN A  
 LOS ESTUDIOS SUPERIORES  
 TUVO, PARA LAS MUJERES  
 COMO COLECTIVO, UN  
 SENTIDO IGUAL O MAYOR  
 QUE EL ACCESO AL VOTO.**

cia de Neuquén, en marzo de 2015 y formalizada en septiembre del mismo año en la Universidad Nacional de San Martín, con la presencia de docentes, investigadoras, estudiantes y autoridades de veinticinco universidades argentinas.

La Red recoge la experiencia del movimiento social de mujeres en Argentina, y consiste en una acción colectiva e individual de universitarias feministas con trayectoria en la producción de conocimiento, y estudio y activismo en los temas de sexualidades, géneros y violencias. La Red tiene como propósito contribuir tanto a visibilizar las expresiones de la violencia como a la creación de ámbitos específicos institucionales para su atención. También es promisorio que el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) haya iniciado el proceso de incorporación de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias

como organización interuniversitaria dependiente, indicando, luego del debate pertinente, la necesidad de realizar procesos de adaptación de las respectivas normativas de organización para una incorporación plena.

## **¡PARIDAD!... ¡EN LA UNIVERSIDAD!**

El Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias provee algunos otros datos que permiten identificar la persistencia de las configuraciones de las que hablan las investigaciones, por ejemplo, la llamada “segregación horizontal” en la participación de las mujeres en los diferentes campos del conocimiento: la conocida concentración femenina en las áreas de las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales, y la consecuente menor presencia en las Ingenierías. Los estudios señalan también la existencia de una suerte de “dialéctica” entre la posición y la disposición (*habitus*, según Bourdieu, 1988). La posición estaría conformada por los campos académicos y laborales que según la división sexual del trabajo aparecen como “femeninos”; la “disposición”, la construcción subjetiva de la hegemonía, en la que los mismos sujetos terminan por sostener una división sexual que consideran apropiada e inclusive, justa.<sup>2</sup>

En cuanto a los cargos docentes, una primera lectura de la distribución muestra que las mujeres se encuentran en una paridad importante (50,7%). Las diferencias aparecen cuando se cualifica la distribución, por categoría, por dedicación y por ambas simultáneamente. Por categoría, los porcentajes de participación femenina, según el Anuario, son los siguientes: Titular, 38,8; Asociado, 40,2; Adjunto, 45,5; JTP, 58,8 y Ayudante de Primera, 54,3. Según la dedicación, el porcentaje de mujeres en la

<sup>2</sup> El significativo cambio que se ha dado a lo largo del siglo XX en la participación femenina en las universidades y, complementariamente, en el sistema científico tecnológico, que se ha dado a lo largo del siglo XX ha sido estudiado por diversas y reconocidas referentes de nuestro medio. Los trabajos de Gloria Bonder (1987; 2015); Alicia Palermo (1987; 2000); Susana García (2010); Silvina Ponce Dawson desde la Unión Internacional de Física Pura y Aplicada; la Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología (RAGCYT); las cátedras UNESCO; las asociaciones de mujeres académicas, y diversos grupos en las universidades nacionales y centros de investigación, desde diferentes tradiciones y enfoques, representan antecedentes importantes en un campo temático que se encuentra en proceso de expansión.

docencia universitaria es el siguiente: exclusiva, 54,6; semiexclusiva, 52,4 y simple, 46,8.

Las mujeres entonces son minoría en el cargo de “Titular” (38,8%) y el escalafón se feminiza a medida que se “baja” de categoría, de manera casi perfecta (excepto la interesante diferencia entre JTP y Ayudante de Primera). Por otra parte, son mayoría en las dedicaciones exclusivas (54,6%), pero su participación baja al disminuir la dedicación. Lo más novedoso es que la combinación entre categoría y dedicación no se distribuye de manera equivalente en todas las categorías ya que por ejemplo, son poco más de una de cada tres entre los/as titulares con dedicación simple y casi dos de cada tres JTP con exclusiva. Más bien, se comporta de una manera inversa: a mayor participación en la categoría superior, menor dedicación. Desde una perspectiva de género, afirmamos que las mujeres están en las universidades en los lugares de menor prestigio académico y profesional y de mayor dedicación docente y de sostén de las cátedras (el cargo de JTP).

Ahora bien, la dialéctica entre la posición y la disposición también resulta una hipótesis fértil en este caso del “escalafón” docente, teniendo en cuenta sus elementos culturales y subjetivos, y también sus elementos económicos. La hipótesis de la “feminización por descenso de retribuciones económicas”<sup>3</sup> permitiría pensar que muchos hombres deciden permanecer en la universidad, en muchos casos, por motivos más vinculados con un interés personal o “vocación”, para no perder el contacto con la docencia y la investigación, pero con cargos de menor dedicación que les permiten mantener su fuente primaria de ingresos fuera de la universidad. Por otra parte, también resultan sugerentes aquellos trabajos que se nutren de los aportes y debates contemporáneos en la historia de la ciencia en la Argentina, que han profundizado

<sup>3</sup> “El agudo deterioro experimentado por los sueldos docentes en 1980-1990 y su estancamiento en 1990-2000 (tanto en términos absolutos como relativos), coinciden con un importante crecimiento en la proporción de mujeres abocadas a la vida académica. En el caso concreto de la FCE-UNC, la mayor incorporación proporcional de mujeres se da en 1980-1990, con un crecimiento del 75% respecto del periodo anterior. Posteriormente el número de docentes-investigadoras femeninas continúa creciendo, alcanzándose la paridad numérica en la distribución por sexo durante la década del 90. Como contrapartida, en este mismo periodo se produce una reducción del 14%, en términos absolutos, de los cargos ocupados por docentes masculinos” (Perona, Molina, Cutticia y Escudero, 2012).

“

## LAS MUJERES ESTÁN EN LAS UNIVERSIDADES EN LOS LUGARES DE MENOR PRESTIGIO ACADÉMICO Y PROFESIONAL Y DE MAYOR DEDICACIÓN DOCENTE Y DE SOSTÉN DE LAS CÁTEDRAS (EL CARGO DE JTP).

”

en el estudio de las prácticas concretas y de la cultura material que subyace al funcionamiento de las disciplinas científicas. Estos estudios contribuyen a dar cuenta de las redes de relaciones que constituyen la práctica científica así como considerar a diferentes actores e intermediarios que intervienen en la misma, tendiendo a mostrar cómo las posibilidades de ascenso, inclusive mediante concurso, están atravesadas estructural y subjetivamente (en la valoración de los antecedentes, en el conocimiento previo de ella o la candidata a un puesto, en las condiciones de organización administrativa del concurso, en la decisión de postularse, etcétera), por los sentidos hegemónicos patriarcales. Desde una mirada histórica se vislumbra que si las mujeres están logrando tan masivamente acceder a las categorías desde la base y están haciendo una importante apuesta por una alta dedicación al

trabajo en la universidad, tanto en su componente de docencia como en el de investigación, habrá un proceso de “carrera ascendente” en algunos años.

Sin embargo, la situación vinculada con los cargos de autoridad en el sistema universitario tiene características de severa exclusión, que no parece acompañarse con la participación femenina en la docencia y, mucho menos aún, con la distribución de la matrícula. No parecen suficientes entonces las anticipaciones interpretativas que las diferentes estudiosas del tema han planteado. Como autoridades, son casi el 40%. Sin embargo, son poco más de una de cada diez en la conducción máxima institucional, el cargo de “rector”. En los cargos de “vicerrector”, “secretario de universidad” y “decano de facultad” su presencia aumenta a la razón de casi una de cada tres (29,33 y 32 % respectivamente), y esta tendencia en aumento se mantiene en los cargos de “vicedecano de facultad” y “secretario de facultad” (42 y 41%). Notablemente, en los cargos denominados como “otros”, que incluyen asesorías y coordinaciones con designaciones menos tradicionales en la estructura de gobierno universitario, las mujeres son el 50%.

La baja presencia femenina en los cargos jerárquicos es una constante. Varias investigaciones<sup>4</sup> exponen datos similares en otras partes del mundo. Si bien las mujeres han (hemos) construido y ejercido el poder en las diversas formas de la vida cotidiana, es evidente que son “recién llegadas”<sup>5</sup> a los lugares de poder formal e institucional. Recién la segunda mitad del siglo XX y los primeros años transcurridos del presente siglo —y aún con exclusiones y obstáculos varios— fueron el escenario del acceso femenino, inédito hasta entonces, a la conducción en empresas, sindicatos, universidades y cargos públicos. Y en términos de “poder de Estado”,

<sup>4</sup> “Un relevamiento que hemos realizado en las 200 universidades más importantes de América Latina y el Caribe, pone en evidencia que sólo 16% de ellas poseen mujeres a cargo de sus rectorados. El resto, 84%, son dirigidas por hombres. Nada mal si se lo compara con las universidades europeas, donde las mujeres constituyen el 59% del estudiantado y sólo 9% están gobernadas por ellas y 18% de los catedráticos son del sexo femenino” (Gentili, 2012).

<sup>5</sup> El concepto es desarrollado por Pierre Bourdieu, en varias de sus obras —particularmente en *La distinción*— al describir el diferencial del capital cultural y simbólico entre los grupos dominantes (que siempre contaron con recursos para moverse cómodamente en ciertos ámbitos) y quienes deben “adquirir” esos recursos, que, en general, suelen sujetarse más estrechamente a las reglas del juego.



en gobiernos emanados del voto popular, es más reciente aún la llegada de algunas mujeres a ocupar la presidencia de la nación, el lugar más importante del poder ejecutivo.

Es recurrente que, tanto en el sector privado como en los gobiernos y las organizaciones en general, cuanto más alto es el nivel jerárquico en una organización, mayor es la discriminación para su ascenso. El término “techo de cristal”, entendido como “barreras invisibles”, se acuñó en la década en Estados Unidos y sirve para designar los obstáculos que se deben a prejuicios tanto psicológicos como estructurales e impiden el acceso de la mujer a puestos ejecutivos de alto nivel en cualquier tipo de organización.

Diversos estudios, entre los que se destaca el trabajo pionero de Coldron, Hitchings-Davis

“

**LA SITUACIÓN DE LOS  
CARGOS DE AUTORIDAD EN  
EL SISTEMA UNIVERSITARIO  
TIENE CARACTERÍSTICAS DE  
SEVERA EXCLUSIÓN, QUE NO  
PARECE ACOMPASARSE CON  
LA PARTICIPACIÓN EN LA  
DOCENCIA.**

”

y Povey (1993), identifican un conjunto de aspectos entre los cuales, sostienen, alguno puede ser el “principal” en el caso de una mujer individual, pero que no son siempre los mismos en todos los casos. Sostienen que, en conjunto, afectan a las mujeres sistemáticamente como grupo. En el marco de las estructuras más amplias que reconocen como contexto de la determinación, desde su perspectiva habría cinco categorías amplias de diferenciación en la experiencia femenina:

1. Combinación de responsabilidades domésticas y profesionales.
2. Comportamientos de los hombres que inhiben la carrera de las mujeres pero facilitan la masculina. Los hombres tienen el poder de definir los términos del discurso y, fundamentalmente, usan el humor para

desvalorizar sutilmente a las mujeres que, con frecuencia, tienen dificultad en responder. El humor también contribuye a tender el lazo masculino y a la creación del “club de los muchachos” de la cultura masculina escolar: la mayoría de los hombres buscan la compañía de los colegas varones en la escuela y también en el tiempo libre —prácticas recreativas masculinas, rituales sociales, el lenguaje, hablar de fútbol, reunirse después del horario a tomar algo mientras las mujeres van para sus casas a buscar a los/as hijos/as—. Esta comunidad dentro de la comunidad opera en beneficio de los hombres que pueden alimentar relaciones con muchos otros varones en posiciones de poder, conseguir información, ganar la confianza de quienes tienen el poder de la promoción. Las mujeres están excluidas de esos beneficios ya que sus redes no tienen miembros tan influyentes.

3. Construcciones ideológicas de género que afectan los modos de pensar, actuar y comportarse y que son poco proclives a aceptar a mujeres en lugares de conducción.
4. Dificultades inherentes a las mujeres y sus modos de interpretar los criterios y los requerimientos para acceder a esa “promoción”.
5. Diferentes actitudes respecto del “éxito”.

Estos rasgos se compaginarían, entonces, de diferentes maneras para relegar a las mujeres de un cargo (rector/a) que representa un lugar de poder, un lugar político (en contacto con los cargos políticos del sistema, con alta visibilidad frente a las autoridades) y de un alto perfil social, con una fuerte naturaleza pública.

Desde la tradición foucaultiana se ha señalado la vieja metáfora del líder como un varón, un héroe, un fiscalizador, vinculado en las diferentes épocas con las teorías de la administración en boga. Blackmore (2004, 2013) sostiene que las concepciones acerca de la administración en instituciones educativas se han articulado de manera sistemática con la “dureza” del núcleo “masculino” de esta tarea y evolucionaron de la siguiente manera: a) a fines del siglo XX, el patriarca, benevolente o malvado, característica transferida a los roles de administrador o director, poco profesionalizados pero con capa-

idades suficientes para conservar el orden; b) a mediados del siglo XX, el hombre racional que, según el “tipo ideal” weberiano, caracterizaba al burócrata como imparcial y racional y a las estructuras burocráticas como necesariamente jerárquicas y neutras; c) a fines del siglo XX, con la hegemonía del neoliberalismo, el gerente con capacidades múltiples, el CEO con habilidades en la comunicación, la interacción, la negociación y la flexibilización. A pesar de su aparente “neutralidad de género”, este modelo gerencial se torna nuevamente según Blackmore una forma de hegemonía masculina: el administrador “top” debe ser funcional a cualquier tipo de organización; su mejor atributo es su falta de com-



**EL TECHO DE CRISTAL SE  
INSCRIBE, POTENCIANDO Y,  
DIALÉCTICAMENTE, SIENDO  
POTENCIADO, EN FORMAS  
DE LA POLÍTICA PROPIA  
DE LAS INSTITUCIONES  
HISTÓRICAMENTE  
DESFINANCIADAS.**



promiso personal o de experiencia en el campo de actividad. La conducción sigue siendo un problema “técnico” ya que el gerente posee capacidades “genéricas” pero el “líder de líderes” es aún un “masculino”.

El movimiento de mujeres ha generado dos tipos de propuestas frente a este imaginario hegemónico. Los feminismos de tradición liberal apuntan a cambiar a las mujeres de manera individual y las estrategias propuestas son, centralmente, talleres y entrenamientos para aumentar las capacidades de las mujeres, como la presentación de un curriculum vitae, el manejo de conflictos y entrevistas, el manejo de cambios, la asertividad, el manejo presupuestario, el desarrollo de prácticas masculinas de trabajo

en red, el planeamiento de carrera, el entrenamiento en juego de rol, mentorazgos y la formación de grupos de mujeres activistas, etcétera.

El feminismo cultural y crítico se diferencia poniendo el énfasis en cómo los significados enmarcan las decisiones y las acciones en forma articulada según las relaciones de poder de las organizaciones, proveyendo una comprensión de las culturas y un agenciamiento contrahegemónico a través de la noción de “conocimientos subyugados” y construyendo una ética del cuidado alternativa a la hegemonía del individualismo competitivo, la meritocracia y las estructuras jerárquicas y autoritarias.

Y a pesar de que las mujeres desarrollan diferentes estrategias para reposicionarse de modo proactivo en las situaciones de discriminación, parece existir una dimensión insoslayable en su experiencia: el cuerpo femenino “importa” más que el masculino (Morgade, 2010). La heterosexualidad obligatoria implica un poder disciplinario que coloca a las mujeres solteras en particular como diferentes y peligrosas; o bien por su disponibilidad sexual, o bien por su lesbianismo implícito. La vestimenta indica conformismo u oposición: algunas usan ropa “femenina” para desmentir los prejuicios sobre las feministas o sobre las mujeres que ocupan cargos de poder. El cuerpo también tiene emociones e indica estado de ánimo. Así, el deseo de la mujer es amenazante y la observación masculina deviene también una forma sutil de control. En síntesis, ser mujer no es neutral, el cuerpo es objeto de miradas, generalmente evaluativas. La producción cotidiana (vestimenta, maquillaje, gestos) y el estado general (peso y estado de salud) provocan juicios acerca de la vida personal, la posición relativa en la gestión, los problemas y éxitos de la coyuntura, leídos en forma constante.

Si bien no es de descartar esa dinámica en una institución de fuerte tradición participativa como es la universidad, con órganos colegiados de gobierno y fuerte presencia de la comunidad en la elección de autoridades (si bien coexisten modalidades indirectas e directas de votación) la persistencia de la segregación femenina en los cargos de poder parece más vinculada con otras dimensiones de construcción del poder: las formas arcaicas del prestigio “gremial” con que las universidades se constituyeron y, también, muy

probablemente con el carácter altamente “político” del desarrollo y protagonismo de las universidades en nuestro país. El límite invisible, el “techo de cristal”, estuvo y sigue estando construido por las formas hegemónicas del patriarcado, pero probablemente con un peso mayor de las corporaciones y el discurso de la “neutralidad” de la burocracia y del conocimiento.

En algunos de sus rasgos distintivos, las universidades se autopresentan como como “meritocracias” o “burocracias profesionales” (si tomamos los términos desarrollados en trabajos clásicos como los de Henry Mintzberg [1991] entre otros), con una forma de remuneración específica que se aplica en todos los casos por igual en función de tres variables: por el tipo de cargo, por la dedicación en horas del empleado y por la antigüedad. A diferencia de lo que sucede en las empresas, no se producen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al salario.

Empero, en la dimensión de su funcionamiento en cuanto “burocracia profesional”, las formas electivas basadas en un fuerte componente político (los cargos de gestión son cargos obtenidos por votación de los diferentes estamentos) parecen necesitar aún de figuras masculinas. En las universidades, el techo de cristal se inscribe, potenciando y, dialécticamente, siendo potenciado, en formas de la política propia de las instituciones históricamente desfinanciadas. Para la autoridad máxima de las instituciones universitarias suele resultar muy productivo contar con una red de relaciones de influencia política e inclusive con una historia de militancia partidaria. Esta dinámica se expresa en las tácticas empleadas para acceder y mantenerse en el poder que llegan a apoyarse en modalidades prebendarias personalizadas, promesas particularizadas por sectores y seducción sistemática. Es decir, mecanismos fuertemente alejados de la racionalidad burocrática.

Si bien no contamos aún con etnografías de la vida cotidiana en los rectorados, se podría anticipar, haciendo transferencia desde la investigación en otros ámbitos, que las rectoras enfrentarán una vara más alta en la evaluación de su trabajo, que derivará en la necesidad de trabajar más y más duro que cualquiera de sus pares varones, que pasarán por situaciones en que se exprese “condescendencia” o “sorpre-

sa” frente a su desempeño y que con frecuencia necesitarán aliarse con sus pares mujeres para lograr otros apoyos.

### **PERSISTENCIA DEL ANDROCENTRISMO EN LOS OBJETOS Y LAS FORMAS DE LOS CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS**

Una tercera dimensión de las formas persistentes de la exclusión y la violencia sexista hacia las mujeres en los ámbitos universitarios, tal vez la menos debatida que las dos anteriores en nuestro medio, es el carácter androcéntrico de las ciencias modernas denunciado por las epis-

“

**EXCEPTO EN CONTADAS CARRERAS DE UNAS POCAS UNIVERSIDADES, LAS MATERIAS O SEMINARIOS QUE TRABAJAN LAS TEMÁTICAS FEMINISTAS SUELEN SER OPTATIVAS PARA LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO.**

”

temologías feministas; androcenrismo que, obviamente, se encuentra estrechamente vinculado con las formas hegemónicas de construcción del conocimiento científico y de la docencia e investigación como prácticas académicas.

Los “estudios de la mujer”, “estudios de género” y los más recientes “estudios queer” llevan más de veinte años de despliegue en nuestro ámbito. Es posible reconocer una primera fase de visibilización organizacional y teórica del campo, expresada tanto en la creación de áreas o institucionalidades como en la presión por incorporar los contenidos específicos en los planes de estudio. Excepto en contadas carreras de unas pocas universidades, generalmente las materias de grado o seminarios que trabajan las

temáticas feministas suelen ser optativas para la formación del alumnado. Estas instancias curriculares “con perspectiva (de género)” suelen ser identificadas con el arquetipo “docente-militante” y, en el mejor de los casos, sus producciones epistemológicas y académicas quedan simbólica y políticamente como “especialidad”.

Sin embargo, las teóricas más sobresalientes en la cuestión han producido una crítica epistemológica de todo el corpus académico que se enseña en las universidades, en un desarrollo compartido con el campo más amplio, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Así, las epistemologías feministas remiten a un saber indisolublemente ligado al movimiento político que problematiza la relación que todo saber tiene con las relaciones de poder, relaciones que refuerza, invierte o transforma.

El punto de vista parte de un interrogante central: ¿qué tipos de saberes se legitiman y cuáles se impugnan cuando se define qué es “la ciencia”? Retomando la tradición foucaultiana, las epistemologías feministas se preguntan: ¿qué sujeto de experiencia resulta invisibilizado o disminuido cuando se valida un discurso como científico? ¿Lxs subalternxs pueden hablar? Y, fundamentalmente, ¿qué rasgos de las relaciones de género se han filtrado en las nociones de “objetividad” y “neutralidad” construidas en la hegemonía del patriarcado? Vale subrayar que estas preguntas no se refieren exclusivamente al campo de las ciencias humanas y sociales que, en prácticamente todas sus tradiciones, han abandonado la epistemología positivista tradicional; la interpelación epistemológica de los feminismos se realiza hacia todas las ciencias y las respuestas son diversas y responden a las diferentes expresiones del movimiento político.

La física Evelyn Fox Keller realizó instigantes reflexiones pioneras sobre las metáforas que dominaron, y en cierta medida dominan, el imaginario de las ciencias modernas. En su obra *Lenguaje y vida*, la autora describe los resabios de sentidos masculinos y femeninos en la idea de que la ciencia moderna implica del “dominio de la naturaleza” y de que existen ciencias “duras” y ciencias “blandas”. Las duras, rigurosas y con alto nivel de formalización y prestigio; las blandas, por lo contrario, más cercanas a la literatura o el ensayo, vistas de manera descalificatoria o simplemente, ocupadas de objetos sobre los que

no se puede “hacer ciencia” de la manera establecida. Al igual que en la mayoría de los pares dicotómicos que configuran el imaginario del mundo occidental, no es difícil según Fox Keller imaginar que lo “duro” remite a una valoración mayor que lo “blando”, y que alude a características valoradas como masculinas en el sistema hegemónico. y sostiene:

Una ciencia sana es aquella que permita la supervivencia productiva de diversas concepciones de mente y naturaleza y de sus correspondientes estrategias diversas. Según mi visión de la ciencia, lo que se buscaría no es la doma de la naturaleza, sino la de la hegemonía. Conocer la historia de la ciencia es reconocer la mortalidad de cualquier pretensión de verdad universal. Cualquier visión pasada de la verdad científica cualquier modelo de los fenómenos naturales, con el tiempo ha resultado ser más limitado de lo que pretendían sus defensores. La supervivencia de la diferencia productiva en la ciencia requiere que situemos todas las pretensiones de hegemonía intelectual en su lugar adecuado —que entendamos que tales pretensiones, por su misma naturaleza, son políticas más que científicas— (Fox Keller, 2000).

Ahora bien, es posible identificar al menos tres tradiciones en los desarrollos del feminismo respecto de la epistemología. Algunos desarrollos conceptualizables como “empirismo feminista” para los que parece determinante la condición sexuada del sujeto de conocimiento en la elección de temáticas a investigar y de modos de hacerlo. Más allá de compartir las propuestas que aparecen como conclusión de esta tradición (hay que incorporar a más mujeres en los ámbitos científicos) entiendo que resulta excesivo el optimismo, no validado necesariamente en la práctica actual, ya que la transformación no se produce de manera automática.

Parece más sugerente la epistemología del “punto de vista femenino”, en los trabajos de Sandra Harding (1991). Harding también también subraya la centralidad del sujeto de conocimiento —con sus valores, creencias y su “cuerpo” construido culturalmente— y, básicamente, de la relación entre ambos. Pero el punto de vista fe-

menino no es automático, se genera mediante la visibilización de la experiencia personal —es decir, histórica y cultural— producida en un determinado marco de relaciones de género. La validación de las experiencias de las mujeres y de su conocimiento subyugado históricamente habilita nuevos interrogantes e, inclusive, un rango diferencial de posibilidades epistemológicas en los ámbitos científicos<sup>6</sup>, como la denomina, a partir de los procesos de reflexividad y de distanciamiento crítico sobre las condiciones sociohistóricoculturales de cualquier investigación, incorporando no solamente la perspectiva de género sino la mirada decolonial construida en el marco de las “epistemologías del sur” (De Souza Santos, 2011).



LAS EPISTEMOLOGÍAS  
FEMINISTAS REMITEN A UN  
SABER INDISOCIABLEMENTE  
LIGADO AL MOVIMIENTO  
POLÍTICO QUE  
PROBLEMATIZA LA RELACIÓN  
QUE TODO SABER TIENE CON  
LAS RELACIONES DE PODER.



Anticipando las idealizaciones y distorsiones posibles, en una tercera versión, posmoderna, de la epistemología feminista, Donna Haraway (1988) sostiene que el diferencial está centrado en las identidades no esenciales, no

naturalizables y fragmentarias, de los sujetos que conocen, rechazando la ilusión del retorno a una ‘unidad original’ y argumentando que la crítica sistemática también tiene que dirigirse a las prácticas feministas de construcción de conocimiento. La fuerza epistémica y el poder transformador se articulan entonces en una práctica situada, orientada por las premisas de responsabilidad y compromiso en la que los saberes locales se ponen en tensión con las estructuras que imponen traducciones e intercambios desiguales (materiales y semióticos) al interior de las redes de saber y de poder (Haraway, 1988)<sup>7</sup>. Así, sostiene la posibilidad de un saber situado como práctica de “objetividad subalterna” fundamentada en la genealogía política de los saberes. Desde otra vertiente, Judith Butler (2007) por ejemplo, sostiene que, considerando las identidades estables en los sujetos de la ciencia, el proyecto feminista sería identificar estructuraciones inestables de solidaridades entre sujetos subordinados que, en espacio y tiempos concretos, puedan plantear una agenda de problemas a investigar y modos alternativos para hacerlo. Más que cuerpos subordinados o formas de conciencia, se trata de alianzas políticas que potencian la aparición de nuevos interrogantes para la ciencia y la tecnología.

Las epistemologías feministas, entonces, ponen en cuestión la neutralidad de conocimiento y del trabajo en ciencias, subrayan el carácter político de la academia, visibilizan la descorporización y desafectación personal que implica el canon de las ciencias —en el que las características femeninas de las mujeres son vistas más bien como variables de “controlar” antes que como potenciadoras de nuevas preguntas— y denuncian el eclipsamiento de las contribuciones históricas de las mujeres en todos los campos del conocimiento (Dayer, 2017).

## PARA CERRAR

Las tensiones que en la actualidad atraviesan las discusiones de los cien años de la

<sup>6</sup> Ambas tradiciones suelen remitir, desde sus puntos de vista diferenciales, a la experiencia de Barbara McClintock a principios del siglo XX, cuyos aportes a la genética ya forman parte del acervo universal en el campo. McClintock estaba convencida de que la naturaleza tiene una organización mucho más compleja que lo que la imaginación humana podría llegar a anticipar. Por ello, antes que “probar” hipótesis, la ciencia debía “escuchar a la materia”, “sintonizar con el organismo” para llegar al entendimiento como objetivo final. Su aporte en la genética molecular fue crucial en superar la etapa de la “estructura” del cromosoma, para pasar a la cuestión de la función y la organización de cada uno de sus componentes. Así, McClintock anticipó la existencia de componentes de la célula que solo pudieron ser visualizados décadas más tarde con los microscopios ultramodernos.

<sup>7</sup> Lo interesante de Haraway además es su tesis acerca de que la ciencia siempre ha sido una búsqueda de “traducción” y de movilización de significados, en que se persigue el objetivo de imponer una sola lengua como única norma para todas las conversiones y todas las mediaciones, una codificación y decodificación combinada con traducción y crítica... de modo que la ciencia no solo puede ser “cierre” sino, y sobre todo, el paradigma de lo refutable y refutado.



UNA / FOTO ANA CLARA TOSI



UNC / FOTO: IRINA MORAN

Reforma (y de la realización de una nueva Conferencia Regional sobre Educación Superior en Córdoba) tienen como “novedad”, entre otros, los desarrollos y cuestionamientos que los feminismos vienen planteando en relación con la educación superior y con los debates acerca de las brechas de género y clase que las instituciones educativas mantienen.

La perspectiva de género tiende en la actualidad a visibilizar formas de exclusión de las mujeres, los cuerpos feminizados y, en general, las identidades disidentes en una mirada teórica que se articula con otras dimensiones de clase, etnia, generación y capacidades, que forman el complejo entramado de la desigualdad. Nos hemos centrado en las mujeres y cuerpos

“

**LA CRÍTICA DE LOS SESGOS ANDROCÉNTRICOS DE LOS CONOCIMIENTOS QUE SE TRANSMITEN Y SE RECREAN EN LAS UNIVERSIDADES Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN ESTÁ, CASI POR COMPLETO, AUSENTE.**

”

leídos como femeninos ya que existe un cierto “espejismo” a partir del incremento sostenido de la participación de las mujeres en la matrícula universitaria.

Hemos señalado tres dimensiones que en las universidades conservan contenidos propios del sistema sexogenérico patriarcal: los procesos de acoso y violencia basados en las relaciones de género que persisten en las aulas, la marcada falta de mujeres en el gobierno de las instituciones y la ausencia casi total de crítica de los sesgos androcéntricos de los conocimientos que se transmiten y se recrean en las universidades y centros de investigación.

Es evidente que el espacio universitario está lejos aún de conformar un territorio de igualdad y justicia social para las mujeres.

## REFERENCIAS

- Aguilar Ródenas, Consol et alii (2015).** *Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación.* Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/22886/32613.pdf>
- Barrancos, Dora (2002).** *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, Dora (2004-5).** “Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en Argentina” *Revista La Aljaba*, segunda época, volumen IX, 49-72. Fecha de consulta: 17 de abril de 2018. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042005000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003).
- Barrancos, Dora (2008)** “Introducción”. En: *Mujeres, entre la plaza y la casa.* Buenos Aires: Sudamericana.
- Blackmore, Jill (1994).** “In the shadow of men: the historical construction of educational administration as a masculinist enterprise”. En: Blackmore, Jill et al. *Gender and administration.* Sydney: Sydney University Press;
- (2013). “A feminist critical perspective on educational leadership”. *International Journal of Leadership in Education*, 16:2, 139-154.
- Bonder, Gloria (1987).** “Las mujeres y la educación en Argentina: realidades, ficciones y conflictos de las mujeres universitarias”. Centro de Estudios de la Mujer.
- (2015) “Entrevista a Gloria Bonder”. *Revista del IICE*, 38, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bourdieu, Pierre (1988).** *La distinción.* Madrid: Ed. Taurus.
- Butler, Judith (2007).** *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Barcelona: Paidós
- Coldron, John; Hitchings-Davis, Vivienne y Povey, Hilary (1993).** “Women’s careers in teaching”. Copenhagen: ATEE.
- Dayer, Christine (2017).** “Quel genre de savoirs? Epistémologies féministes et (dé) construction des connaissances”. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 60-88.
- De Souza Santos, Boaventura (2011).** “Epistemologías del Sur Utopía y Praxis Latinoamericana”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 54 (16), 17 - 39 .
- Fernández Moreno, Sara et alii (2012).** *Violencia de género en la Universidad de Antioquia.* Antioquia: Colección Asoprudea. Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/47761/1/9586555905X.pdf>
- Fitzgerald, F. Lousie et alii (1988).** “The Incidence and Dimensions of Sexual Harassment in Academia and the Workplace”. *Journal of Vocational Behavior*, 32, pp. 152-175.
- Fox Keller, Evelyn (2000).** *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX.* Buenos Aires: Manantial.
- García, Susana V. (2006).** “Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científicoacadémicas de la Argentina en los inicios del siglo XX”. En: *Cadernos Pagu* (27), julio-diciembre: 133-172.
- (2010). *Enseñanza científica y cultura académica. La universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930).* Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Gentili, Pablo (2012).** “La persistencia de las desigualdades de género”. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 52. CLACSO.
- González Jimenez, Rosa (coord.) (2013).** *Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México.* México: Horizontes.
- Haraway, Donna J. (1988).** “Situated knowledges. The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective”. *Feminist Studies*, 14(3).
- Harding, Sandra (1991).** *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women’s lives.* UK: Open University Press.
- Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (2006).** *El acoso sexual a las mujeres en el ámbito laboral.*
- Kalof, Linda; Eby, Kimberly; Matheson, Jennifer; Kroska, Rob (2001).** “The influence of Race and Gender on Student Self-Reports of Sexual Harassment by College Professors”. *Gender and Society*, 15, 282-302.
- Larena Fernández, Rosa y Molina Roldán, Silvia (2013).** *Violencia de género en las Universidades: investigaciones y medidas para prevenirla.* Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2017] Disponible en: [/home/genero/Descargas/Dialnet-ViolenciaDeGeneroEnLasUniversidades-5304680.pdf](http://home/genero/Descargas/Dialnet-ViolenciaDeGeneroEnLasUniversidades-5304680.pdf)
- Mintzberg Henry (1991).** *Diseño de organizaciones eficientes.* Editorial El Ateneo: Argentina.
- Morgade, Graciela (2010).** *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo.* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Osborne V. Raquel, (2009).** “Construcción de la víctima, destrucción del sujeto: el caso de la violencia de género”. *Jornadas Feministas de Granada.* Disponible: [http://www.feministas.org/IMG/pdf/Mesa\\_Violencia\\_Raquel\\_Osborne.pdf](http://www.feministas.org/IMG/pdf/Mesa_Violencia_Raquel_Osborne.pdf)
- Palermo, Alicia I. (1998).** “La participación de las mujeres en la universidad”. *La Aljaba*, Segunda época, tomo III. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdf>
- (2000). “La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones”. *Revista Alternativas*, (3) 3.
- Puigvert, Lidia (2008).** “Breaking the silence: The Struggle Against Gender Violence in Universities”. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 1
- Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Argentina. Anuario 2013, Buenos Aires.**
- Segato, Rita (2003).** “Las estructuras elementales de la violencia”. *Cuaderno 334.* Universidad de Brasilia: Instituto de Ciencias Sociales.
- Valls, Rosa et alii (2007).** “¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto”. *Revista de Investigación Educativa*, (25) 1, 219-231. Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96771>
- Vazquez Laba, Vanesa y Rugna, Cecilia (2015).** “Aulas sin violencia, universidades sin violencia”. *Revista del IICE*, 38, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2017) “Acción colectiva en torno a la agenda feminista sobre violencia de género en las Universidades Nacionales argentinas”. *Boletín Científico Sapiens Research* 1(7).

**NICOLÁS ARATA**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES/ UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA NACIONAL

# PARA LEER EL MANIFIESTO LIMINAR: NOTAS

**L**as notas que forman este escrito se organizan en torno a temas que se cuecen en nuestras clases de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Subrayo *nuestras* porque las ideas que se gestan en el seno de algunas cátedras tienen una impronta colectiva, resultado de innumerables intercambios, encuentros y debates sobre un asunto que nos inquieta: ¿cómo andamiar la enseñanza de la historia de la educación con la transmisión de legados pedagógicos (verdadero misterio, ya que nunca terminamos de calibrar cómo pueden enlazarse con el presente) alrededor de un conjunto de tópicos que, más que seguir una secuencia cronológica, remiten a sedimentos de culturas educativas en las que los y las estudiantes desarrollarán sus prácticas profesionales?

El problema es, siempre, la clase. Desde las condiciones que intervienen en su preparación —una trastienda precaria dominada por la ansiedad de querer contar todo y la sensación de que algo siempre queda pendiente, inconcluso— hasta las que se despliegan en el juego del

encuentro y el intercambio, en el que —como sugiere María Pía López— “se habla con la vocación de contagiar entusiasmos, para convertir lo leído en don para otros”.

De las distintas formas de imaginar una clase, una posible consiste en concebirla como un colectivo atravesado por búsquedas intelectuales (por momentos, tácitas; casi siempre, intuitivas) y sensibilidades ligadas a un campo de conocimiento —en nuestro caso, las Ciencias de la Educación— asediado por discursos tecnocráticos, mercantilistas y meritocráticos. Ejercemos el oficio docente atiborrados de voces que postulan que la educación es una mercancía; afirmación que lejos está de representar una novedad. Lo que sí representa una novedad es que esos discursos son esgrimidos desde una nueva derecha con pretensiones fundacionales más que restauradoras. No se trata, ya, de los neoliberales del siglo pasado, que despreciaban el Estado: estos tienen otros apetitos, otra voracidad. Hay una impronta en estas fuerzas que combinan saberes del mundo empresarial con teorías *new age* y versiones degradadas de las neurociencias, frente a las cuales urge realizar un

esfuerzo de interpretación antes que de certera denuncia. Creemos que las clases son el mejor lugar para ello.

¿Cómo puede leerse, en este contexto y ante la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria, la fuente de la que brotan sus enunciados centrales: el Manifiesto liminar?

## LEER HISTÓRICAMENTE

¿Cómo se lee una fuente histórica? Con una mirada dispuesta a desedimentar los sentidos acumulados a lo largo del tiempo, con una disposición a remover los escombros para ensayar una aproximación a una época cuya “perdurabilidad temporal —asienta Juan Laxagueborde— depende de las palabras y las formas en las que se organiza”. Por eso no alcanza con delimitar el contexto de producción de una obra: también hay que cargar sobre ella sus promesas y sus deudas, su horizonte y su legado, hay que recrear el vínculo con los enigmas de la época.

Si algo caracteriza el trabajo docente es que estimula y acompaña a los y las estudiantes



UNAL / FOTO ANA CLARA TOSI

a hacerse y hacer preguntas. Éstas suelen operar como hipótesis y en ocasiones son los mojonos en una secuencia didáctica ya probada. A veces la respuesta se encuentra donde se la esperaba. A veces no. Ante una clase como la que imaginamos, los enunciados del Manifiesto liminar pueden ser leídos combinando una fuerte vocación interpretativa y una capacidad de imaginación y hasta de cierto desprejuicio, desde la libertad (la herencia del 18 no está precedida por ningún testamento).

Por cierto, las ideas que subtiende una lectura de ese tipo se inscriben, también, en la creencia de que hay que visitar y someter a nuevos interrogantes la noción de movimiento estudiantil (por momentos, demasiado asociada a rencillas internas), atravesada por nuevas figuras asociativas y búsquedas intelectuales –individuales y colectivas– de los y las jóvenes estudiantes, portadores y portadoras de nuevas estéticas, sensibilidades y saberes. Desde esta perspectiva, propongo una serie de entradas a la lectura del texto madre del movimiento reformista en un ejercicio que imagino practicando en una clase, junto a otros y otras, interesados en formular

interrogantes capaces de exhumar los textos de ayer, de encontrar conexiones originales con nuestro presente y sus deudas, para construir argumentos en los que aquellas palabras reencarnen y alimenten las batallas político-culturales del presente.

### ¿QUÉ ES UN MANIFIESTO?

El Manifiesto liminar es un texto de gran calado en el pensamiento social latinoamericano y caribeño. Las verdades que esparce son directamente proporcionales a la claridad con la que buscó delimitar a su enemigo. Llamar “a todas las cosas por el nombre que tienen” equivalía a denunciar a la vieja universidad como el hogar de los mediocres, de los ignorantes, de los insensibles, de los tiranos. Como reducto de la barbarie.

El Manifiesto es un texto combativo. La universidad es la Bastilla que hay que asaltar, el “símbolo” que hay que arrebatar para tomar el poder y clausurar el viejo orden corporativo. En aquel texto impregnado de vitalismo se conectaban luchas de pasados remotos (las menciones a la Revolución de Mayo están pre-

sentes) al tiempo que se pretendía fundacional. La potencia del Manifiesto inauguró una saga de movimientos contraculturales que reconocieron en el voto estudiantil, el cogobierno y la libertad de cátedra el santo y seña para iniciar una serie de revueltas y luchas que regó cada rincón de Latinoamérica.

El Manifiesto propone una lectura del tiempo: “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”; representa la ruptura más contundente entre la educación colonial y el proyecto educativo moderno. Es, en ese sentido, un texto que se inscribe cabalmente en la lógica del siglo XX, un siglo que planteó una cuestión esencial: crear al hombre nuevo equivalía a exigir la destrucción de lo viejo. Recorriendo las vetas del Manifiesto, puede entreverse una suerte de “frente a frente dialéctico” entre la destrucción de lo viejo y la fundación de lo nuevo. Alain Badiou sostiene que ese es, precisamente, el signo del siglo XX: la pasión por lo real. “¿Que es el siglo?”, pregunta el siglo. Y responde: “Es la lucha final”. El Manifiesto liminar puede pensarse, así, bajo



UNAJ / FOTO ANA CLARA TOSI

la clave del nudo enigmático de la destrucción y el comienzo.

A cien años de su aparición, releer el Manifiesto liminar, rastrear su trayectoria, la reformulación y los límites de sus numerosos legados requiere inscribirlo en la serie de textos y acontecimientos que interpelaron, sacudieron o socavaron los cimientos de la universidad pública durante el siglo XX: la que introdujo el principio de gratuidad a través del decreto promulgado por el peronismo en 1949; las iniciativas modernizantes teñidas de rasgos autoritarios que gestó la autodenominada Revolución Libertadora a partir de 1955; el proyecto privatista impulsado por el gobierno de Frondizi que dio pie a una histórica movilización estudiantil en el marco de los debates por la educación laica; las acciones represivas lanzadas por la dictadura de Onganía, que desmantelaron equipos de científicos y expul-

saron al exilio a numerosos intelectuales; las reivindicaciones estudiantiles que agitaron el Rosariazo en 1969; el surgimiento de las cátedras nacionales en el contexto de una nueva iniciativa de refundación de la universidad hacia 1973, seguido por el desmantelamiento material y simbólico ejecutado por la última dictadura cívico-militar. ¿Cómo puede rastrear el derrotero y las bifurcaciones de su legado en la sucesión de hechos que desencadenó? ¿Quiénes disputan su herencia y quienes buscan cancelarla? ¿De qué modos puede ser reinterpretada en una época que lo convoca para promover otras lecturas para otros debates?

## UNIVERSIDAD Y SABER

Ya lo había dicho Sarmiento: hacia la mitad del siglo XIX la ciudad de Córdoba podía

considerarse culta, pero a los ojos del sanjuanino su cultura no era dinámica ni mucho menos renovadora, sino escolástica y doctoral. La mirada de los jóvenes reformistas no distaba de la del fundador del sistema educativo, cuando sentenciaban que “la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”.

Aunque la comparación no sea la más feliz, vale señalar que, mientras en la Universidad de Buenos Aires se enseñaba Legislación del trabajo, en la cátedra de Filosofía del Derecho de la Universidad mediterránea se formaba en *Deberes para con los siervos* (decimos que no es la más feliz porque —como reconstruye Martín Unzué— la universidad porteña tenía un fuerte componente disciplinar que recordaba más la severidad de las escuelas coloniales que las ideas emancipatorias ligadas a la corriente ilustrada que la fundó).

El saber enclaustrado al que refiere Sarmiento y que los jóvenes del 18 denuncian da cuenta de la impermeabilidad con la que operaban los claustros, transmitiendo saberes incapaces de dialogar con su entorno, de colarse en la vida de la ciudad y de inmiscuirse en los recodos del Estado. “La legislación que se enseña, la teología, toda la ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro” y hasta la ciudad “es un claustro encerrado entre barrancas”, dice Sarmiento. Y el conocimiento enclaustrado es un saber sin trama, del que nadie reclamará su legado.

Los jóvenes universitarios del 18 creían –más bien, guardaban la convicción– que la Universidad sería el magma desde donde se derramaría un saber que recaería sobre la sociedad para transformarla, y que ellos serían los impulsores de ese acontecimiento. Sabemos que esta figura de intelección fue durante criticada –entre otros– por el Partido Comunista (que postulaba una tesis del cambio social ligada a la lucha de clases como motor de la historia y no a los ímpetus juvenilistas de la hora). También, que esa lógica de gestación del saber desconoce o al menos limita los puntos de conexión con saberes forjados en otras epistemes y asociaciones libres, entre las producciones letradas y las de la cultura masiva: saberes indiciarios, intuitivos, ocultos, perseguidos; saberes forjados en oficios, técnicas y experiencias a través de los cuales se pueden producir otros modos de conocer el mundo y de incidir sobre él.

¿Qué conocimientos gesta y pone en circulación una universidad? La respuesta no puede ser unívoca. ¿Acaso no conviven cientos, miles de saberes cada día en aulas y pasillos de las casas universitarias? Desde los conocimientos afirmados en campos disciplinares, pasando por las ideas forjadas en lecturas de coyuntura, hasta aquellos que se pronuncian en cafés y bares aledaños; pensar el saber universitario es concebir un complejo ecosistema atravesado por numerosos vasos comunicantes donde están los saberes transmitidos y los jamás pronunciados, los que expresan una mayor vocación asociativa y los que se ofrecen en soledad, el pensamiento que pronuncia un saber que es afirmación y sentencia, y el que solo deja tras de su enunciado una infinidad de cabos sueltos.

Convoquemos tres figuras bajo las cuales pensar los modos de un saber universitario que no se codifica en los programas ni en los planes de estudio, porque está asociado a otras formas de circulación y vinculación del saber universitario, a otras intensidades.

En un texto bello, porque no encuentro otra forma de referirme a él, Horacio González nos conduce hacia los saberes de pasillo. Se trata de un modo de operar el saber que se desliza y circula por nuestras facultades trayendo los rumores de la ciudad, pasillos que conectan la facultad con la historia, con el presente y con el pasado del país, con la política, con ciertas fórmulas de la amistad y con los compromisos au-



PENSAR EL SABER  
UNIVERSITARIO ES CONCEBIR  
UN COMPLEJO ECOSISTEMA  
ATRAVESADO POR NUMEROSOS  
VASOS COMUNICANTES  
DONDE ESTÁN LOS SABERES  
TRANSMITIDOS Y LOS JAMÁS  
PRONUNCIADOS.



toexaminadores de la propia universidad (acaso la única institución que tiene entre sus funciones criticarse a sí misma); saberes trashumantes que habitan bares, cafés y edificios anexos, plataformas desde donde quienes se dan cita se disponen a pensar modos de leer un país “sin filosofía y con ciencias sociales, un país de lectores agudos y creativos”, que promueve un saber titubeante, “una ciencia que no sabe justificarse a sí misma”; una facultad que puede ser vista como un libro –o mejor– como una suma de discusiones entre las posiciones escritas y las que entretejen las utopías.

La otra imagen proviene de la búsqueda indiciaria que despliega Adriana Puiggrós en *El lugar del saber*. Si González recurre a los pasillos

para contar la historia de la facultad, Puiggrós evoca el patio como punto de encuentro y lugar de enunciación de un modo de estar en la Universidad. Adriana Puiggrós sitúa el patio de la Facultad de Filosofía y Letras en Viamonte 430, donde un estudiante llamado Alberto de Diego solía subirse a las ramas y desde allí arengar a favor de Darwin. El árbol fue –según Puiggrós– un punto de encuentro que acomunó a estudiantes a discutir bajo su sombra las claves del pasado y del presente, los saberes heredados y las novedades del siglo, las versiones del pragmatismo y los postulados del humanismo, la cultura nacional y la mirada encandilada por Europa. El patio como intersección de saberes, donde la universidad se abre y surgen se cuelean saberes inesperados.

La última imagen es la que propone David Viñas, quien, al referirse a otro centenario –el de la Facultad de Filosofía y Letras– sentenció: no estamos en la comunidad de los santos. El polemista propuso una mirada de confrontación con la saga del idealismo redentorista que acuñó para sí el movimiento de la Reforma, la universidad como lugar que se hace mejores preguntas cuando los interrogantes se producen en los cruces entre literatura, historia y política. La pregunta como punto de partida y de llegada de un saber que, en tanto confronta, denuncia, produce un tajo en la realidad: transforma.

## RÉGIMEN DE GOBIERNO

Otro de los tópicos que denuncia el movimiento universitario es la forma de gobierno: “Nuestro régimen universitario –aun el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario”. El anacronismo pone de relieve un desajuste, coloca a la universidad fuera del tiempo, la asocia con el Antiguo Régimen y por lo tanto, en oposición a la República.

¿Bajo qué figuras pensar el problema del gobierno universitario? Julio Antonio Mella, dirigente estudiantil de la Universidad de La Habana desgranaba el asunto en tres aspectos centrales:

- Organización democrática de la enseñanza, que permite a los estudiantes regir sus universidades. Si los ciudadanos pueden

elegir hasta el presidente –afirmaba el cubano– cómo podía ser que los estudiantes no pudiesen escoger a las autoridades universitarias. Primera clave reformista: tener participación y dirigir la vida universitaria codo a codo con los profesores.

- **Renovación del profesorado:** la universidad son los alumnos, existe para enseñarlos, son como los obreros a la industria, dan valor a la producción. Pero una entidad docente sin buenos profesores es nula. Los hay rutinarios, elementos que han escalado las cátedras por favoritismos; otros son buenos viejos fósiles que nos repiten un viejo disco y los hay también para quienes la ciencia no avanza. Segunda clave: sin un profesor revolucionario, de nada servirán las otras reformas de la universidad, ya que ellos sabotearán el nuevo espíritu.
- **Función social:** no todo es conquista de derechos, sino también contraer deberes. El alumnado debe hacer una cruzada de utilidad social, que la Universidad esté al servicio de la sociedad. Una reforma universitaria debe instar al estudiante y al profesor a ser útil para alguien más que para ellos mismos. Debe ser obligatoria la cruzada de enseñanza a los sectores populares, el estudio de los problemas nacionales, el servicio en consultorios gratuitos de odontología, jurisprudencia y medicina dispuestos en cada barrio. Tercera clave: debía justificarse con hechos que la reforma de la universidad transformaría a ésta en un órgano social de utilidad colectiva.

Quizás la palabra clave sea *autonomía*. Diego Tatián postula que el concepto de autonomía cumplió una función organizadora en el tejido de la universidad reformista latinoamericana, en un sentido que también nos interesa resaltar. Porque la autonomía designa a su vez la condición institucional del autogobierno y la “potencia productiva de saberes dislocados del imperio de la mercadería”, y una lógica del “costo/beneficio”. La autonomía, hoy, es defender no sólo las fuentes que permiten la gestión de la vida universitaria sino también una posición que desde la Universidad se comprometa con la defensa de un sistema educativo público asediado por discursos que promueven su reducción al mercado único de los saberes.

## AUTORIDAD Y ENSEÑANZA

Tal vez la más severa de las afirmaciones del Manifiesto liminar es la que denuncia la relación pedagógica sobre la que descansa el vínculo universitario. “Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda”. ¿Qué podía entenderse por “vinculación espiritual” en aquel contexto de enunciación y cómo podemos leerlo hoy?

El Manifiesto expone el saber universitario a una crítica impiadosa. Las grandes bisagras de la filosofía espiritualista (postulando a la juventud como “edad heroica”, basando sus preceptos en un idealismo ético basado en la “santidad purificadora del bien” y convocando a una imperiosa “regeneración moral” de la sociedad) dieron cohesión y sentido al relato reformista. El intelectual uruguayo Enrique Rodó (cuya verba se nutre del espiritualismo bergsonian y renaniano) talla en su *Ariel* la figura del maestro con la que simpatizarán los jóvenes cordobeses. A través del maestro Próspero, Rodó postula a la juventud de América como el agente de renovación y orientación de la vida de la sociedad.

El Manifiesto gana en aseveración lo que pierde en capacidad de interrogación sobre los pliegos de la propia historia universitaria. La universidad se viene reformando a sí misma desde hace siglos, y demanda una lectura en el largo, mediano y corto plazo. En ese sentido, los modos de vinculación y asociatividad que requiere nuestra época deben apostar más a acrecentar nuestra capacidad de interrogación y asombro; a la construcción de un lenguaje público que establezca puentes entre las experiencias de sus estudiantes y el conocimiento que busca transmi-

tirles, con iniciativas dispuestas a hacer diversas experimentaciones con el lenguaje; a pensar a partir de cabos sueltos más que amarrados a verdades axiomáticas; a pensar una figura docente que sea menos un intermediador de textos que un atizador de preguntas que muevan a pensar, docentes que promuevan un conocimiento más titubeante, incierto, pero precisamente por ello más atractivo y desafiante. Una universidad que no se desespere por acortar distancias con la revolución tecnológica pero que no deje de pensar que tiene algo importante que decir en el desarrollo económico y social del país; que promueva ejercicios docentes que faciliten tránsitos más fluidos entre el aula y sus alrededores, que estimule otras formas de pensar los intercambios entre la universidad y la sociedad, y resignifique la idea de “extensión”.

Los y las estudiantes deben reclamar un saber que todo el tiempo vuelva sobre los procesos sociales y políticos de los que formó parte la universidad. El movimiento estudiantil debe exigir de sus profesores una disponibilidad a un saber que no puede ser mensurado en exámenes, de profesores capaces de pensar los modos en que se enseña y los modos en los que no se enseña, de un saber que sea autoconsciente, se extraña y se pregunte: ¿por qué aprendemos lo que aprendemos? ¿Cuál es la función social de esos aprendizajes? ¿Qué es, en última instancia, lo que los justifica? Un saber que sea capaz de pensar al mismo tiempo el espacio donde se concibe, la profesión para la que prepara, la pertinencia social (y no solo sus incumbencias); un saber que se interroge sobre cómo contribuir a hacer más apropiable el conocimiento crítico moldeándolo en una horma creativa, singular, accesible a todos.

## REFERENCIAS

**Badiou, Alain (2015).** *El siglo*. Buenos Aires: Manantial.

**González, Horacio (2017).** *Saberes de pasillo*.

Buenos Aires: Paradiso. Prólogo y compilación de Juan Laxagueborde.

**López, María Pía y Duizeide, Juan Bautista (2017).** *Desierto y nación*. Buenos Aires: Caterva.

**Puiggrós, Adriana (2003).** *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.

**Tatián, Diego (2017).** *La invención y la herencia*. Colección Nuevas Bases para la Reforma

Universitaria. Buenos Aires: IEC – CONADU.

**Unzué, Martín (2008)** “Ilustración y control en los orígenes de la Universidad de Buenos Aires”. En Naishtat, F. y Aronson, P. (eds.). *Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.



UNAJ / FOTO ANA CLARA TOSI

POR DAMIÁN DEL VALLE

# EL CAMBIO DE LA MATRIZ COGNITIVA

## ENTREVISTA A RENÉ RAMÍREZ GALLEGOS

**R**ené Ramírez Gallegos, quien fue durante seis años Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador, es uno de los intelectuales que hoy más agudamente está reflexionando sobre la brecha de conocimiento que se ensancha entre los países del capitalismo avanzado y los de la periferia, en particular, América Latina y el Caribe. En función de ello, fue designado como coordinador del eje de ciencia, tecnología e innovación de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) que se realizará en junio en la ciudad de Córdoba.

Economista de formación, Ramírez realizó estudios en países como Japón, México, Estados Unidos, Holanda y Portugal y, en la presidencia de Rafael Correa, ocupó también la secretaría nacional de Planificación y Desarrollo, la presidencia del Consejo de Educación Superior y del Instituto de Propiedad Intelectual. Actualmente, es allí director de la cátedra UNESCO “Libertad de Expresión y Sociedades de los Conocimientos”.

Como autor o coordinador, ha publicado títulos como *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (2016), *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador* (2013), *Transformar la universidad para transformar la sociedad* (2012) y *Conocimiento y emancipación social* (2012). Todos ellos están disponibles en su sitio web ([reneramirez.ec](http://reneramirez.ec)), como también lo está su más reciente obra, *La gran transición: en busca de nuevos sentidos comunes* (2017), donde realiza un balance de la Revolución Ciudadana y analiza la continuidad de su proyecto en el futuro.

### ¿Por qué habla de un nuevo dependientismo tecno-cognitivo?

El mundo transita en términos cualitativos del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo, que fluye a través de sofisticados sistemas de financiarización y que resulta posible gracias al avance de las nuevas tecnologías de la información. El rasgo principal de ese cambio es un desplazamiento del núcleo de la valorización del capital hacia la esfera de producción de conocimientos, que se ubica prin-

cipalmente en una etapa “anterior” a la propia producción de mercancías.

Mientras en 1975 el 83% del valor de mercado de las 500 empresas más importantes que cotizaban en la bolsa de Estados Unidos correspondía a activos tangibles, en el 2015 este porcentaje apenas constituía el 16%, debido a que el 84% del valor de las empresas correspondía a activos intangibles. Vivimos la era en que el valor de cambio en el comercio mundial está enraizado en lo inmaterial: el conocimiento, la investigación, la innovación, el diseño, la información. En este marco, la dependencia de América Latina y el Caribe (ALC) pasa de la manufactura a la mentefactura porque nuestra matriz productiva ha permanecido inmutable. Además de ser primaria exportadora, las características que configuran a la matriz productiva de la región es ser secundaria importadora de bienes industriales y terciaria importadora de conocimiento.

El problema a considerar es que a través de las importaciones de bienes y servicios de elevado

contenido tecnológico se bloquea la estructuración de un proceso interno de construcción de autonomía en el plano de la producción de conocimiento. En otras palabras, no solo es necesario analizar, como señalaban los *cepalinos*, el potencial “estrangulamiento externo” en la balanza de pagos, factor central de la vulnerabilidad de los países de la región según el discurso del estructuralismo latinoamericano de posguerra, sino también poner en el centro del debate el “estrangulamiento tecno-cognitivo” que se produce al consolidar un papel de adoptante pasivo de tecnología en el plano internacional en el contexto del tránsito hacia el capitalismo de los conocimientos que se estructuran a nivel mundial.

La región debe entender que el recurso más valorado en el mundo dejó de ser el petróleo y el liderazgo pasó a la información (que incluye la que contiene la biodiversidad) y su procesamiento (la mentefactura). No es fortuito que Google, Amazon, Apple, Facebook y Microsoft sean las cinco empresas con mayor valor de mercado en el mundo.

**¿Lograr esa independencia cognitiva implica apartarse de los circuitos internacionales de producción de conocimiento?**

La región debe cerrar brechas articulándose con los circuitos mundiales pero a su vez abrir nuevos caminos cognitivos con pertinencia histórica y social; en tanto se construye otra forma de gestionar el conocimiento sin la cual no se podrá romper la dependencia cognitiva mencionada. La evidencia empírica demuestra que los avances que ha tenido la región en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación en los últimos lustros son importantes pero claramente insuficientes. Además ha habido desacoplamiento entre estos con los sistemas productivos. Han caminado por carriles diferentes y algunas veces en dirección opuesta.

Suele existir el discurso de que no ha habido suficiente apertura comercial. Ese no es el problema de la región que, dicho sea de paso, es uno de los continentes más abiertos del mundo al comercio. El problema de la región es que está completamente desconectado (aislado) de los eslabones que generan mayor valor en las cadenas cognitivas. La amplia apertura comercial, concomitante con la

desconexión tecno-cognitiva mundial reproduce y amplifica la dependencia de nuestros pueblos.

No obstante, el cierre de brechas cognitivas y tecnológicas podría permitir insertarnos en el patrón de acumulación mundial, pero no coadyuvaría a salir de la crisis de civilización que vive el mundo y —obviamente— también nuestro continente. No es suficiente con cerrar brechas en el campo de la ciencia, la tecnología y la innovación sino que es necesario explorar también nuevos senderos (que incluyen la revalorización de los conocimientos existentes en la sociedad) que contribuyan a estructurar nuevos cambios cognitivos y epistemológicos que disputen el sentido del orden social imperante. El reto en este campo sería acortar distancias cognitivas a la par que se gestiona un sistema de conocimiento común de la humanidad, los ecosistemas y la democracia; es decir, a la par que se disputa la construcción de un nuevo paradigma cognitivo.

**¿De qué modo puede afectar el cambio de contexto político continental a la agenda de desarrollo que procura otros modos de producción de conocimiento para América Latina?**

La coyuntura actual es preocupante, sobre todo a partir del año 2015, cuando reaparece un neoliberalismo renovado, que avanza en la desarticulación de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación que se habían construido en las últimas décadas. La economía política del rentismo comercial y financiero especulativo no es compatible con la búsqueda que intenta romper con el estrangulamiento tecno-cognitivo. Todo lo contrario, el parasitismo rentista (sobre todo importador y financiero) desincentiva la producción de conocimiento que necesitan nuestras sociedades al generar una economía ociosa intermediaria que produce poco o nulo valor agregado en la economía.

**Si bien el estallido en Córdoba del movimiento de la Reforma cuestionaba sobre todo el pensamiento tradicionalista, también habilitó, casi en simultáneo, duros cuestionamientos a la hegemonía del positivismo. ¿Reconoce en esos planteos algún nivel de vigencia?**

Creo que ahora más que nunca es necesario repensar los sistemas de gestión de los conocimientos interpelando desde la función social de la ciencia. En este marco, las principales disputas políticas para construir una ciencia emancipadora pasan por un conjunto de transformaciones que se deberían de orientar en la siguiente dirección: desde un “conocimiento y educación para la renta” hacia la recuperación de una producción de conocimiento con sentido público, común, social, para la humanidad y sostenibilidad de la vida en todas sus formas; desde una ciencia y tecnología para la guerra y la muerte (vínculo entre ciencia y armamentismo) hacia una ciencia para la paz y la vida; desde la exacerbación de una producción de ciencia inductiva, híperespecializada, que deja de lado una mirada más general del mundo y de los ecosistemas, hacia una educación más holística y humanística en sus bases; desde una ciencia y educación que produce consumidores para el mercado a otra que produce ciudadanos para la democracia; y, por último, desde una ciencia arrogante, que se reproduce en el marco de una herencia patriarcal y colonial, hacia una ciencia que pueda ser capaz de establecer diálogos epistémicos con otros saberes sociales y culturales.

Un nuevo orden social será viable con otra ciencia y otras formas de producción, circulación y apropiación de los conocimientos; y esta no cambiará si no existe un quiebre epistémico en la sociedad; un cambio en su matriz cognitiva, para la cual frente al principio de extensionismo planteado hace un siglo en Córdoba, se debe inaugurar el principio de interdependencia cognitiva: “mi conocimiento (universidad) depende del tuyo (sociedad) y no puedo ser (universidad) sin tu ser-saber (sociedad)”. No solo necesitamos más universidad en la sociedad sino —especialmente— *más sociedad en la universidad*. Metafóricamente podríamos señalar que hay que romper los claustros así como eliminar los muros de las fronteras. Tal postulado implica repensar la propia institucionalidad del cogobierno. Necesitamos que se produzca un quiebre epistémico, cognitivo, de tal forma que la educación y la generación/apropiación de los conocimientos no coadyuven a reproducir la distinción y las relaciones de poder sino que permitan edificar otro orden social emancipatorio.

HACIA EL  
ENCUENTRO  
LATINOAMERICANO  
CONTRA EL  
NEOLIBERALISMO  
POR UNA  
UNIVERSIDAD  
DEMOCRÁTICA Y  
POPULAR

En junio de este año, en el marco de la celebración del Centenario de la Reforma Universitaria, se realizará en Córdoba, Argentina, la Conferencia Regional de Educación Superior que organiza IESALC-UNESCO. La última CRES, reunida en Cartagena de Indias en el año 2008, declaró que “la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado”, como convicción en la que se basa el reconocimiento del “papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.

No casualmente, aquella declaración fue suscripta en un período de apertura democrática de los sistemas universitarios en un número importante de países de América Latina, en los que se impulsaron políticas de ampliación del acceso a los estudios superiores, y de fomento a la vinculación de la actividad académica con las necesidades de las mayorías. Miles de estudiantes que, de otro modo, jamás hubieran imaginado un futuro posible en la universidad, llegaron para cambiar definitivamente el rostro de las instituciones académicas.

Hoy, cuando las oligarquías de los países latinoamericanos vuelven por sus privilegios pretendiendo borrar las conquistas y la memoria histórica de la experiencia reciente de los gobiernos democráticos y populares, la universidad pública también está amenazada. La mercantilización de la educación y del conocimiento se despliega en todo el mundo con creciente intensidad, y quienes la promueven presionan para adecuar los sistemas universitarios a las condiciones que requiere la instalación de un negocio altamente lucrativo para una minoría.

A 100 años de la Reforma, el destino de la universidad latinoamericana está en disputa. O logramos defender y profundizar el sentido de una necesaria e inconclusa reforma democrática, o la universidad será definitivamente capturada en un dispositivo que nos despoja del derecho a producir y compartir el conocimiento que necesitamos para hacer posible una Patria Grande con justicia social.

La universidad es un derecho del pueblo. La defensa de la universidad pública, y de su rol en la lucha por la emancipación latinoamericana, debe ser una causa popular.

“

**NOS CONVOCAMOS PARA  
SUMAR NUESTRA VOLUNTAD  
COLECTIVA Y ORGANIZADA A  
LA LUCHA POPULAR POR LA  
DEMOCRACIA, LA SOBERANÍA  
Y LA EMANCIPACIÓN  
DE LOS PUEBLOS  
LATINOAMERICANOS.**

”

Por eso nos convocamos, sobre la base de los siguientes principios, para desarrollar un programa de acciones que nos permitan multiplicar este debate en todo el territorio nacional y de la América Latina, dentro y fuera de las universidades, para llevar a la CRES la fuerza común de una visión clara de lo que en esta etapa está en juego, y para sumar nuestra voluntad colectiva y organizada a la lucha popular por la democracia, la soberanía y la emancipación de los pueblos latinoamericanos.

1. **La universidad es un derecho del pueblo.** Estudiar en la universidad es un derecho humano, y, por lo tanto, es responsabilidad de los Estados asegurar a todas las personas las condiciones efectivas para su ejercicio. Al mismo tiempo, es un derecho colectivo de nuestros pueblos contar con un sistema universitario que a través de todas sus actividades contribuya a construir una sociedad justa, igualitaria, plural y democrática.
2. **El reconocimiento de un derecho fundamental a la educación superior requiere políticas públicas que aseguren condiciones igualitarias para el desarrollo de los estudios universitarios,** promoviendo la universalización de la enseñanza en el nivel medio, la expansión del sistema univer-

sitario público, y la implementación de programas que compensen activamente las desigualdades que aún excluyen a amplios sectores de la población del acceso y la graduación en este nivel educativo. Garantizar este derecho requiere producir una reforma democrática de los dispositivos institucionales y transformar la cultura elitizante y meritocrática que informa las prácticas académicas dominantes en la universidad.

3. **La universidad es un factor estratégico para el desarrollo soberano de nuestras naciones.** La determinación democrática de los objetivos y las modalidades que orientan la formación de profesionales y la producción de conocimientos en nuestras universidades es decisiva para sustentar la autonomía económica, la independencia política y la justicia social.
4. **La democratización del conocimiento supone revisar críticamente las formas imperantes en la producción y distribución de los saberes.** Es imprescindible desafiar las formas dominantes de organización y validación del trabajo académico, que reproducen en nuestras universidades una histórica subordinación a los poderes hegemónicos en el sistema académico mundial.
5. **Los Estados son responsables de asegurar el derecho a la universidad en su sentido más pleno, garantizando el financiamiento necesario para el desarrollo y fortalecimiento del sistema público, así como la construcción democrática de una política universitaria.** La política universitaria debe ser asumida como una cuestión de Estado, en cuya resolución deben poder involucrarse, junto a la totalidad de los sectores que conforman el sistema, las diversas representaciones de la organización social y política que constituyen la vida democrática.
6. **La reivindicación de este derecho exige políticas que impidan el avance de toda forma de privatización y mercantilización en el ámbito de la actividad universitaria.** La intensidad con que se despliega en la actualidad una

tendencia global a la privatización y mercantilización de la educación y el conocimiento, requiere de parte de los Estados y de las instituciones un claro compromiso con la defensa de su condición de bienes públicos no transables, y que debe expresarse en acciones concretas que aseguren, por sobre toda pretensión corporativa, la primacía de un interés general democráticamente definido.

7. **Es fundamental establecer las bases para el desarrollo regional de un proyecto universitario democrático y popular.** La integración regional universitaria tiene que sustentar y acompañar la lucha por la emancipación de los pueblos latinoamericanos. La internacionalización de la actividad universitaria no debe constituirse en una plataforma para el despliegue global de los factores de mercantilización, ni reproducir y profundizar las condiciones de la dependencia académica.
8. **La democratización de la educación requiere revalorizar, contra las distinciones y jerarquías establecidas, la función de la enseñanza universitaria.** Garantizar el derecho a la educación universitaria exige otorgar a la tarea docente un pleno reconocimiento, simbólico y material, de su relevancia. Asegurar la calidad democrática de la enseñanza y la investigación requiere proveer condiciones dignas para el trabajo académico.
9. **La universidad que queremos es una universidad igualitaria.** La subordinación de las mujeres que se reproduce en la sociedad patriarcal debe ser combatida en las universidades y desde las universidades. Todos los obstáculos que una cultura académica jerárquica, meritocrática y competitiva impone a las mujeres en el mundo académico, deben ser removidos en una transformación que permita, además, que las universidades intervengan activamente en el movimiento social por la igualdad de género. Asimismo, es imprescindible que las universidades asuman, en su conformación interna y en el seno del movimiento democrático, la lucha por la erradicación de todas las formas de la discriminación social.

# Encuentro Latinoamericano

Contra el Neoliberalismo  
Por una Universidad  
Democrática y Popular



## LEGADOS

## DIEGO TATIÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

MILITANTE EN EL 18 –TAMBIÉN ABOGADO, PERIODISTA, ESCRITOR– DEODORO ROCA (1890-1942) FUE QUIEN LE PUSO LETRA AL GRITO DE LA FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA. CON ESTA RELECTURA DE SU OBRA, DIEGO TATIÁN PROPONE ALGUNAS CLAVES PARA CREAR UNA NUEVA CONVOCATORIA A LOS –Y LAS– LIBRES DE SUDAMÉRICA.

En los años 30 la Reforma de 1918 parecía haber quedado muy atrás; la “Gran Prensa” – entonces como ahora “proa de vastas empresas comerciales”– movilizaba miles de escribas para conjurar “la liberación del hombre”, y la década que sería considerada “infame” se extendía en todos los órdenes. En el mismo momento en que Deodoro Roca redactaba textos de extraordinaria sensibilidad para detectar el estropicio social y cultural en curso, Borges escribía las breves narraciones de su *Historia universal de la infamia*; explícita en un caso y tácita en el otro, una irrepetible crítica cultural de la infamia encuentra en esas páginas surgidas de plumas tan disímiles su mejor archivo. A lo que deberíamos añadir el compromiso antifascista que imaginariamente traza en esos años otro vínculo entre Deodoro y Borges, aunque la gran prosa borgiana sobre el nazismo (*El milagro secreto*; *Deutsches Requiem*; *Anotación al 23 de agosto de 1944...*) data del final de la guerra, en tanto que la ensayística de Deodoro –que cuenta con piezas extraordinarias como *El esqueleto jurídico del racismo* o *Hitler y Charcot* (no así *Josefina Baker* y *Mussolini*, una de sus páginas menos afortunadas)– tiene su fragua en los años más aciagos, cuando todo hacía presumir lo peor.

Deodoro no alcanzó a conocer el desenlace de la guerra, murió en el momento más incierto. Sin embargo, jamás perdió una confianza en los seres humanos para revertir las adversidades de la historia, que en los años treinta tenía nombres

# EL EFECTO DEODORO

propios de inequívoca elocuencia: Mussolini, Hitler, Franco, Oliveira Salazar... Esa confianza es acaso el secreto del humor, la ironía y, nos atrevemos a decir, el estado de felicidad de la lengua no obstante la infamia, que es manifiesta en la escritura de Deodoro –como en esos mismos años también lo es en la de Macedonio Fernández, Juanele Ortiz o el propio Borges (no así en la de Arlt)–, a la vez que la clave para la lectura del libro del mundo que emprende en cada uno de sus textos con pasión lúcida.

En 1957 Ezequiel Martínez Estrada dedicaba *Las 40* a Deodoro Roca, y adjudicaba el hecho de que permaneciera inédito y desterrado de la cultura argentina no tanto al carácter intemperante de su prosa como al estilo, definido en su caso por lo que no se permite a sí mismo y por un combate sin concesiones contra la manera de hablar y de escribir a las que todo parece destinar –un estilo que fue capaz de sustraerse a las tradiciones y las imposiciones retóricas inscriptas en “el mercado, el cuartel y el templo”, paradigmas de la vida nacional, según decía allí Martínez Estrada–. Para ser justos, tal vez el cuartel, el mercado y el templo sean los principios dados de cualquier sociedad, contra los que cada generación (concepto que ocupaba el centro de la cultura del dieciocho) renueva la tarea de aprender a decir algo diferente y nuevo. Sin embargo, hay lugares precisos del globo terráqueo en los que esa tarea de resistencia al conservadurismo que confía su eternidad a la

tenacidad de una ortografía, de una pronunciación, de unos significados que perseveran siempre iguales, adquiere una dimensión descomunal. Uno de esos lugares es Córdoba.

En el comienzo de la segunda parte del *Facundo*, Sarmiento hablaba de Córdoba sin haber estado nunca en ella: “En cada cuadra de la ciudad hay un soberbio convento, un monasterio o una casa de beatas o de ejercicios... la célebre Universidad de la que han salido muy distinguidos abogados, pero literatos ninguno que no haya ido a rehacer su educación a Buenos Aires y con libros europeos”. Mientras en Buenos Aires, contrasta Sarmiento, el *Contrato social* va de mano en mano, y Voltaire, Montesquieu, Tocqueville y Adam Smith circulan como el pan, en esa “catacumba española” llamada Córdoba se desprecia los idiomas vivos, y no sólo en la Universidad: “el pueblo de la ciudad, compuesto de artesanos, participa del espíritu de las clases altas; el maestro zapatero se daba aires de doctor en la zapatería y os enderezaba un texto latino al tomarnos gravemente la medida; el *ergo* andaba por las cocinas, la boca de los mendigos y locos de la ciudad, y toda disputa entre ganapanes tomaba el tono y la forma de conclusiones”. Frente a la ciudad comercial y revolucionaria del puerto, esta otra, sumida por completo en una lengua muerta.

La prosa de Deodoro Roca hace un hueco en el lenguaje de una ciudad que no había cam-

## LEGADOS

biado mucho desde la precisa página del *Facundo*. Por ello, las primeras líneas del *Manifiesto liminar* (redactado por Deodoro, quien sin embargo sus trae su firma) se apresura a dar por consumado el acto, que consta de dos momentos –cuya dificultad es sin duda mayor en el segundo que en el primero–: haber roto “la última cadena”, y haberse decidido a “llamar a las cosas por su nombre”. Como si por fin hubiera sucedido algo: una emancipación histórico-política –romper con “la antigua dominación monástica y monárquica”, a la vez que “borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de mayo”–, pero sobre todo una liberación del lenguaje que parecía por siglos postergada.

Las palabras de las que el texto se vale para llamar “por su nombre” al estado de cosas universitario que acaba de ser destituido (“mediocridad”, “ignorancia”, “insensibilidad”, “burocracia”, “rutina”, “anacronía”, “sumisión”...), enseguida dejan paso a otras que procuran nombrar positivamente lo que aún no tiene nombre, el acontecimiento del que ese texto de intervención dirigido a “los hombres libres de Sudamérica” es el registro inmediato, casi simultáneo. En este sentido, resulta llamativa la recurrencia de la palabra “espíritu” en los escritos reformistas (“fuerzas espirituales” es la expresión del *Manifiesto*, en obvia sintonía con las “fuerzas morales” de Ingenieros) así como también de la palabra “vida” y la palabra “amor”, seguramente reveladoras de la influencia que el bergsonismo ejercía en la cultura argentina de aquellos años.

No se trata pues tanto de revelar una deposición como de encontrar los términos capaces de referir una invención: “democracia universitaria”, “futura república universitaria” son algunos de los nombres empleados para designar eso que, aunque no se sabe muy bien qué es, acaba de ser producido por “actos de violencia como ejercicio de puras ideas”. Pero ese “sagrado derecho a la insurrección” que en 1918 se activa una vez más contra un “régimen administrativo”, contra un “método docente” y contra un “concepto de autoridad”, parece inmediatamente experimentar una excedencia que busca su propia comunicación, su expan-



Militantes detenidos después de tomar la UNC, 9 de septiembre de 1918

sión en el espacio y su transmisión en el tiempo. Se vive como una “revolución de las conciencias” que se abisma más allá de ellas hacia lo inexperimentado, en todas direcciones: reforma social, revolución cultural, fraternidad latinoamericana. Rareza innominada que, con prosa casi exhausta, la última línea del *Manifiesto* llama “la obra de la libertad”.

Acaso sea ese uno de los más inadvertidos legados de la Reforma: mostrar la carnadura ideológica de las palabras naturalizadas en la manera de hablar dominante que amenaza invadirlo todo. Hoy las palabras son otras pero la tarea es la misma: provenientes no tanto del templo y el cuartel como del mercado, una profusa nomenclatura empresarial impone una nueva mediocridad universitaria: “competencia”, “crédito”, “meritocracia”, “incentivo”, “innovación”, “excelencia”, “emprendedurismo”... son los términos que una crítica de inspiración reformista deberá mostrar como la actual semántica del sometimiento. Resistir la imposición de una “lengua única” que pretende hacerse pasar por obvia; inventar nuevas mane-

ras de hablar capaces de precipitar otra vez “la obra de la libertad”, y también preservar de su extinción burocrática el anhelo de cambiar la vida y comprender el mundo.

La expresión “efecto Deodoro” remite aquí a una *Sprachkritik*, a una crítica del lenguaje de la que no podrá prescindir –como no lo hizo en 1918– la batalla cultural contra los sistemas de dominación, en la Universidad y fuera de ella, cuyas palabras cada nueva generación deberá aprender a descifrar para revelar lo que ocultan, lo que reproducen y lo que imponen. Y remite también a la necesidad de inventar palabras propias, o recuperar algunas antiguas que mantienen intacta su carga emancipatoria. Una de ellas es *gratuidad*, que la generación reformista impulsó en 1918 y el peronismo concretó en 1949.

Acaso la palabra gratuidad (cuya riqueza encripta legados económicos, filosóficos, teológicos y políticos) sea aún adecuada para organizar una resistencia académica y cultural contra la conversión de la universidad en una empresa, y transmita a quienes acaban de llegar el antiguo secreto para una nueva autonomía.

10 de junio, CÓRDOBA

# Encuentro Latinoamericano

Contra el Neoliberalismo  
Por una Universidad  
Democrática y Popular



LA UNIVERSIDAD ES UN DERECHO DEL PUEBLO.  
LA DEFENSA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA,  
Y DE SU ROL EN LA LUCHA POR LA EMANCIPACIÓN  
LATINOAMERICANA, DEBE SER UNA CAUSA POPULAR.

## EJES DE TRABAJO:

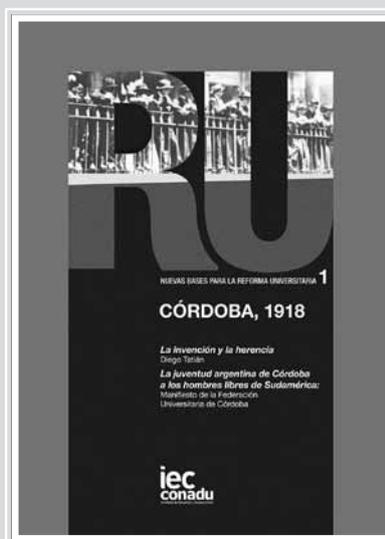
Estudiar y graduarse en la universidad pública  
La producción de conocimiento  
La democratización de la universidad  
Privatización y mercantilización del conocimiento y la educación

## TEMAS TRANSVERSALES:

Igualdad de género - Democratización - Financiamiento  
-Regionalización/internacionalización - Sentidos de la Reforma  
- Estrategia y rol de las organizaciones universitarias -  
La universidad en el movimiento popular

## COLECCIÓN NUEVAS BASES PARA LA REFORMA UNIVERSITARIA

Ensayos y documentos para pensar  
la universidad que queremos



**CÓRDOBA, 1918:  
LA INVENCION Y LA  
HERENCIA**  
*Diego Tatián*



**LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL Y POPULAR  
DE BUENOS AIRES, 1973:  
DEL CONOCIMIENTO  
ALIENADO AL  
CONOCIMIENTO  
PARA LA LIBERACIÓN**  
*Julián Dércoli*

